Colección




# Desafíos y trascendencia de la Evaluación Formativa en el Campo de la Práctica Docente




DGES · 2023



# Desafíos y trascendencia de la Evaluación Formativa en el Campo de la Práctica Docente

*Colección*




**DGES**

Córdoba, 2023

Dirección General de
**EDUCACIÓN SUPERIOR**




## Equipo de producción editorial

**Coordinación Editorial**

Mónica Alejandra Silva

**Escritura Académica**

Norma Alejandra Fenoglio

Silvia Raquel Ilari

María Soledad Miranda

Mónica Alejandra Silva

**Supervisión Editorial**

Liliana Abrate

Ariel Zecchini

Mirta Weinzettel

Ernesto Olmedo

**Diseño y Maquetación**

Romina Sampó

Luis F. Gómez



# Índice



## Segunda parte



## Tercera parte





## Cuarta Parte

# Presentación

*por* **Liliana Abrate**

*Y el arte de presentar no es apenas el arte de retomar algo conocido; es el arte de hacer que algo exista, el arte de dar autoridad a un pensamiento, a un número, a una letra, a un gesto, a un movimiento o a una acción y, en este sentido, traer ese algo a la vida.*

Masschelein y Simons

Entre los principales desafíos que se presentan para el sistema educativo en estos tiempos contemporáneos, se destacan los que refieren a la formación docente, en tanto constituye un tema de gran relevancia con características particulares y destacables. Al pensar en la formación que hoy debe recibir un/a profesional de la educación que se desempeñará en los próximos años, surge la incertidumbre acerca de cómo será la escuela del futuro y cómo se desarrollarán los dispositivos pedagógicos para la transmisión en el marco de los cambios culturales, sociales y tecnológicos.

Es así que al momento de decidir qué propuestas de formación docente son necesarias y más adecuadas al momento histórico, resulta importante e imprescindible hacer presente el futuro que nos imaginamos y al mismo tiempo, revisar y recuperar todo aquello que en el pasado ha sido desarrollado.  Para que de este modo, en ese interjuego de pasado y futuro, se aborde en profundidad, el debate en torno al trayecto formativo que deben transitar los/as estudiantes de  Nivel Superior.

Este proceso es el que se inició allá por el año 2008 en el Ministerio de Educación de nuestra Provincia de Córdoba, en el marco de los lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente vigente a partir de la sanción de la

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y de la Política Jurisdiccional, que definió la transformación curricular como una de sus principales acciones. Como resultado de dicho proceso, se elaboraron los Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial aún vigentes, en los que se incorporaron importantes innovaciones, entre las que se destacan los diversos formatos curriculares, tales como Seminarios, Ateneos, Talleres Integradores, Tutorías, Trabajo de Campo, entre otros.

Con esta perspectiva, desde sus inicios, la DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR concretó diversas acciones de acompañamiento para avanzar en la implementación de nuevos formatos y unidades curriculares. En el año 2018 se creó el Área de Práctica Docente dando lugar a líneas de trabajo específicas. A tal efecto, se conformó un equipo con una Referente Provincial y nueve Coordinadoras Regionales de Práctica Docente que acompañan en los Institutos de Formación Docente, a los equipos de gestión directiva y de docentes de Práctica, desplegando un minucioso trabajo de apoyo a la construcción colectiva de propuestas significativas.

Con mucho empeño y persiguiendo tales propósitos, durante estos años el equipo de Coordinadoras Regionales dieron lugar a diversas actividades y atendieron múltiples demandas que permitieron avanzar en la mejora constante de las experiencias formativas diseñadas por los profesores responsables de los espacios de las prácticas. En el año 2020, con las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio [ASPO] y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio [DISPO], producto de la pandemia Covid-19, surgieron interrogantes acerca de la solvencia de la preparación recibida para afrontar las exigencias del momento, se expresaron apreciaciones críticas sobre la experticia para el manejo de las herramientas digitales, se cuestionaron las posibilidades reales de ofrecer propuestas de enseñanza y el debate acerca del lugar del docente actualizó viejas consideraciones. Por esta situación extraordinaria, se hizo necesario reinventar las dinámicas de encuentros y las propias prácticas de enseñanza, junto a las formas de evaluación y acreditación.

El camino recorrido permite reconocer los logros y los pendientes. Aún queda mucho para hacer. En esta oportunidad, como parte del proceso de sistematización y producción de saberes y experiencias, se presenta la colección EFECTO PRISMA EN LA PRÁCTICA DOCENTE, para aportar a la reflexión pedagógica y a la producción del conocimiento específico emergente de las propias experiencias con sus avatares, invenciones y redefiniciones.

Y así como el arte de presentar no es apenas el arte de retomar algo conocido, sino que conlleva un impulso o una decisión de colaborar para que se manifieste y se expanda, presentar esta colección pone en valor la formación docente en nuestra provincia, con su historia y su proyección; y nos desafía a continuar trabajando por las mejores oportunidades para quienes eligen ser docentes del siglo XXI.

Mgtr. Liliana Abrate

*Directora General de Educación Superior*

Ministerio de Educación

Provincia de Córdoba

# LO QUE DICEN LOS NOMBRES I

*por* Mónica A. Silva

EFECTO PRISMA EN LA PRÁCTICA DOCENTE es el nombre de la colección que reúne una serie de fascículos escritos por especialistas del Área de Práctica Docente de la Dirección General de Educación Superior (DGES), para desarrollar con una mirada teórico-práctica, algunos de los temas y problemáticas de este Campo que son objeto de consulta, reflexión y revisión. Cada volumen aborda uno de ellos y constituye una unidad autónoma, aunque al formar parte de una colección, su lectura se resignifica en recorridos intertextuales.

La primera parte de la construcción nominal, *efecto prisma,* evoca el juego/hallazgo visual que ese cuerpo geométrico de cristal provoca al reflejar, refractar o descomponer la luz. La luz, que es una sola, al atravesar el cristal se convierte en un haz de colores y matices; es una y a la vez, múltiple. De la misma manera la Práctica Docente, que se nombra y se define como una unidad curricular (UC) puede mirarse con ese *efecto prisma* para descubrir en ella, la multiplicidad de elementos que la componen y la diversidad de proyecciones que despliega a lo largo de la Formación Docente Inicial en los diferentes territorios de las escuelas asociadas. La Práctica Docente es una y a la vez, múltiple.

Esta colección surge como una línea de acción del Área de Práctica Docente y responde a la necesidad de documentar, sistematizar y producir un corpus de bibliografía específica. Cada fascículo profundiza un tema y recupera reflexiones y experiencias, que han sido compartidas en encuentros y diálogos entre las Coordinadoras Regionales de Práctica Docente y los equipos de Gestión Directiva y Práctica Docente de las instituciones de Nivel Superior de la Provincia de Córdoba.

# Introducción

## LO QUE DICEN LOS NOMBRES II
## ASTILLAS DE DISTINTO PALO

El refranero popular condensa mensajes sabios en pocas palabras y con metáforas domésticas, de tal forma que todo aquel que lo escuche pueda interpretarlo sin mayores dificultades. Cuando pensamos en un título figurativo para la introducción de este fascículo destinado a la Evaluación Formativa [EF] en el Campo de la Práctica Docente [CPD], un conocido refrán acercó la primera hebra de lo que después sería una madeja de ideas. *De tal palo, tal astilla* dice una antigua sentencia que Alochis y Florit (2001) explican de la siguiente manera: "alude a la semejanza de acciones, caracteres o costumbres entre padres e hijos." (p.249)

Este refrán ayuda a pensar que algunas cualidades y modos de hacer son heredadas, por lo tanto se puede rastrear su origen, su tronco. En cambio, si las astillas son diferentes, inferimos que son "astillas de distinto palo", que ellas provienen de troncos diferentes, de los que toman su color, su densidad, su estructura. Del mismo modo, cuando se habla de evaluación en el CPD, no siempre se está hablando de lo mismo porque como las astillas, al provenir de diferentes enfoques epistémicos, pedagógicos-didácticos y metodológicos, las formas de evaluar se definen, caracterizan, usan e instrumentan de manera diversa.





La Real Academia Española refiere que evaluar es un verbo transitivo, es decir, que su acción recae sobre algo o alguien. En las dos primeras definiciones, explica que evaluar indica señalar, estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Mientras que en la tercera acepción, habla de estimar los conocimientos, ap-

titudes y rendimiento de los alumnos. Como se observa, en las dos primeras, la valoración se realiza sobre algo, en tanto que en la última, sobre alguien a quien se identifica como alumno, lo que claramente contextualiza la acción de evaluar en un ámbito educativo. Y esta idea sobre el evaluar como aquella acción que alguien con autoridad en un determinado campo del saber, ejerce sobre un otro para determinar qué y cuánto sabe, es la casi exclusiva representación que fuera y dentro de la escuela durante mucho tiempo, y hasta nuestros días, se ha asumido con mayor aceptación.

Sin embargo, se reconocen en las aulas, otras formas de evaluar, en las que se valora la horizontalidad, la pluralidad, la integración, que enriquecen las prácticas evaluativas convirtiéndolas en una tarea altamente compleja y movilizadora.

**Los desafíos** en este tiempo de pasaje de una evaluación sumativa a una evaluación formativa exigen revisar la propia biografía escolar “encarnada”, que como dice Alliaud (2003), opera en nuestro oficio docente. **Los desafíos** requieren el impulso creativo para contrarrestar la inercia y la resistencia de antiguos esquemas organizadores, mecanismos y modalidades, y comprender e instrumentar prácticas evaluativas entramadas en una actividad continua durante las experiencias educativas.

En cuanto a **la trascendencia**, este movimiento de reconceptualización debe resignificar la práctica evaluativa, cruzar la frontera, pasar de una evaluación instrumental a una integrada, de la linealidad a lo espiralado, de la individualidad a lo colectivo, de la simplicidad a lo complejo, de la univocidad a lo múltiple. En síntesis, implica trascender su sentido como evidencia de acreditación y entramarla en el tejido de la enseñanza y del aprendizaje, vinculada con la regulación de ese proceso.

En el Campo de la Práctica Docente, el desafío y la trascendencia de las prácticas evaluativas formativas proponen atender y debatir acerca de la multiplicidad de miradas y posicionamientos que tienen los diversos actores que

conforman el Equipo Extendido de la Práctica Docente [EEPD] y acordar una perspectiva epistemológica, metodológica y didáctica.

*“En el Campo de la Práctica Docente, el desafío y la trascendencia de las prácticas evaluativas formativas proponen atender y debatir acerca de la multiplicidad de miradas y posicionamientos que tienen los diversos actores que conforman el Equipo Extendido de la Práctica Docente [EEPD] y acordar una perspectiva epistemológica, metodológica y didáctica.”*

Y es precisamente, de estas formas diferentes y de este tránsito, en el que conviven “astillas de distinto palo”, que trata Desafíos y trascendencia de la Evaluación Formativa en el Campo de la Práctica Docente, segundo fascículo de la Colección EFECTO PRISMA EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

# Primera parte

## LO POLÍTICO, LO PÚBLICO Y LO ÉTICO EN LA EVALUACIÓN

*Hay algo profundamente ético en creer que la evaluación no es el "sálvese quien pueda" que vemos a menudo, sino un lugar de consolidación de lazos que permiten, incluso en el momento de evaluar y ser evaluados, soñar con un mundo mejor.*

Maggio, M.

El proceso de evaluación en el Campo de la Práctica Docente, y en general en todas las unidades curriculares, presenta numerosas aristas, matices y complejidades. A su vez, está atravesado por diversas condiciones como la política, lo público, la confidencialidad, la ética, los juicios de valor, entre otras, de las cuales, la evaluación no se puede despojar. Por eso, para que la práctica evaluativa sea realmente formativa, en el sentido de ser vehículo para el aprendizaje de los/as estudiantes y la mejora de la enseñanza de los/as docentes, debe atender a estos aspectos vinculados entre sí. Cabe aclarar que la presentación de las mencionadas condiciones no responde a un orden jerárquico, sino a una necesaria secuenciación para nombrarlas y describirlas en este texto.

El Sistema Educativo Provincial de Córdoba y su normativa ubican a la Evaluación Formativa como una cuestión **política** que garantiza el derecho social de aprender a cada estudiante. Y compromete a los actores institucionales a asumir la responsabilidad en la construcción de agendas, que incluyan el desarrollo y la reflexión sobre la Evaluación Formativa. Consecuentemente, los

lineamientos de la política educativa provincial marcan un posicionamiento del contexto político, epistemológico, social, público, cultural para esa agenda evaluativa. En este sentido, Poggio, M. (2019) expresa:

> Construir evaluación como derecho implica tomar en consideración el derecho de quienes transitan el sistema educativo no solo mediante la asistencia y el egreso de cada uno de ellos sino garantizando los aprendizajes socialmente significativos, definidos en cada contexto histórico y social. Abordar la educación como derecho implica definirla como espacio público y colectivo. (p.3)

La condición política de la evaluación también está basada en la premisa de que la EF es una herramienta para optimizar la toma de decisiones, en tanto brinda información que guía los procesos de planificación, las intervenciones, programas y proyectos educativos ministeriales. Es deseable que estas resoluciones se realicen en audiencias abiertas con la participación activa y transparente de todos los involucrados. Para ello, es necesario incluir la recopilación y el análisis de datos públicos e identificar objetivos claros. De esta manera, se fortalece la confianza en las instituciones y se promueve una gestión más eficaz de los recursos públicos.

Ahora bien, en los Institutos Formadores considerar la evaluación en su condición **pública** también requiere reunir información y evidencias de aprendizajes logrados por los/as estudiantes para socializar con otros/as profesores/as, con los equipos de gestión institucional, con los/as coordinadores/as de enseñanza superior y con la población estudiantil. Disponer de esta información y analizarla permite mejorar las trayectorias formativas, revisar aciertos, avances, obstáculos y plantear nuevos desafíos en la enseñanza. En este marco se hace necesaria la participación activa de los/as estudiantes, en el momento de elaborar y explicitar los criterios con los que se evalúa para que puedan responsabilizarse por sus recorridos de aprendizaje y al mismo tiempo, favorecer la reflexión sobre ese proceso y la apropiación de estrategias de autoevalua-

ción, heteroevaluación y coevaluación[1]. Para que esto ocurra, es indispensable que las acciones de los/as docentes sean transparentes y honestas, porque como afirman Kenneth, Zeichner y Liston (2013) son las actitudes de transparencia, responsabilidad y honestidad combinadas, las que llevan a reconocer la enseñanza reflexiva.

La información y las evidencias de aprendizajes[2] deben ser socializadas solo con quienes participan del proceso de enseñanza y de aprendizaje del/la estudiante practicante para preservar su condición **confidencial.** Por eso, se requiere que las mismas sean compartidas en el nivel en el que se está formando, en este caso en el Nivel Superior, que es desde el que se aborda la evaluación en este fascículo. Para ello, es importante construir acuerdos entre todos los actores que participan del proceso evaluativo. Esos acuerdos[3] intra e interinstitucionales construidos en torno a la Evaluación Formativa deben ser **dialogados** y **negociados** no solo entre los/as docentes sino también con los/las estudiantes porque se deben conocer y reconocer las razones que guían el proceso de evaluación. Y es el/la profesor/a de Práctica Docente, quien debe brindar explicaciones que permitan comprender esas razones para que el/la



1 Estos tres conceptos (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) serán definidos en páginas posteriores.

2 Las evidencias dan cuenta de los aprendizajes de los y las estudiantes, pero siempre a partir del diseño y gestión de la propuesta de enseñanza en las que los y las docentes les propusieron participar. Por eso, uno de los grandes desafíos – y tensiones, también- que conlleva el trabajo con y sobre evidencias de aprendizajes es que la propia práctica de enseñanza se ve interpelada, evaluada de algún modo, y se pone en consideración la verdadera efectividad de los procesos pedagógicos didácticos y de los ambientes de aprendizaje. (2018. p. 2) http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/f19-aprendizaje.pdf

3 La palabra "acuerdo" proviene del latín "accordare", que significa "poner de acuerdo, concordar". A su vez, "accordare" está compuesto por el prefijo "ad", que indica dirección hacia algo, y la palabra "cor", que significa "corazón" o "sentimiento". Por lo tanto, la etimología de la palabra "acuerdo" sugiere la idea de "llegar a un acuerdo mediante un sentimiento común". Extraído del documento Orientaciones Jornada de Apertura Práctica Docente 2023. Área de Práctica Docente -DGES- Ministerio de Educación de la Pcia de Córdoba.





estudiante no viva la evaluación como algo ajeno, sino como parte de un proceso formativo que tiene que ver con cada uno/a de ellos/as. Como sostiene Litwin (2009):

> Las situaciones de evaluación deberían ser el mejor lugar para seguir dando cuenta de que cualquier situación de enseñanza implica el respeto por el otro, por sus condiciones de aprendizaje, por sus capacidades y también por sus limitaciones (…) debería ser un lugar de confianza, de ayuda y de estima, en el que los acuerdos solo pueden modificarse con el consenso de los sujetos involucrados. (p.183)

Además, las prácticas evaluativas están atravesadas por subjetividades porque son realizadas por personas que tienen diversos posicionamientos epistemológicos y metodológicos y por tanto, distintas concepciones de evaluación. Sin embargo, es necesario advertir que en ocasiones, los/as docentes confunden la acción de evaluar aprendizajes con la de emitir juicios de valor sobre los saberes y capacidades que necesitan desarrollar los/as estudiantes en formación. Los juicios de valor se oponen a la condición ética del acto de evaluar, dado que la función principal de la **EF en la Práctica Docente es, como se dijo anteriormente, desarrollar una acción reflexiva en y sobre el aprender y el enseñar.**

Para sintetizar, los procesos evaluativos involucran en simultáneo cuestiones públicas, confidenciales, políticas, negociables, éticas y subjetivas en tensión por lo que, como afirma Litwin (2009):

> (…) pensar cómo evaluar las prácticas docentes es siempre un desafío, un interrogante abierto porque diseñar y llevar a cabo buenas evaluaciones implica también tender un puente entre lo que esperan los estudiantes y lo que pretenden los profesores de las evaluaciones. (p.175)

# *Tiempos de pasaje*

*La evaluación no se ocupa solo de los aprendizajes de los estudiantes sino también del valor y de la pertinencia del programa docente mismo, así como de la calidad de procesos, las estrategias y recursos puestos en práctica. La intención de la evaluación es el análisis y la mejora permanente del programa propuesto.*

Davini, M. C.

La evaluación es una intervención pedagógica que en el terreno de la Formación Docente Inicial transita desde hace algunas décadas, un complejo pasaje: de la tradicional medición de logros a una evaluación de carácter continuo y formativo que acompaña todo el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

En este pasaje conviven prácticas que dan cuenta de la hibridación entre lo instalado en las tradiciones y costumbres pedagógicas, y aquello que se abre como posibilidad a lo nuevo. Y en eso se juega la transformación de la cultura y de las prácticas de evaluación en el Nivel Superior.

Problematizar la evaluación, convertirla en objeto de estudio y reflexión, permite observar la complejidad de esta acción y rescatar, valorar y visibilizar su potencial pedagógico. De a poco, se incorpora en los discursos y en las prácticas escolares, con más o menos convencimiento, con mayor o menor comprensión, esta perspectiva más amplia sobre evaluación. Se inicia así una reformulación sobre los tiempos, finalidades, instrumentos, actores y modos de evaluar, atendiendo a la necesaria relación y coherencia entre la enseñan-

za, la evaluación y el aprendizaje con la implicancia del/la docente en estos procesos.

> *“Problematizar la evaluación, convertirla en objeto de estudio y reflexión, permite observar la complejidad de esta acción y rescatar, valorar y visibilizar su potencial pedagógico.”*

El anclaje de la Evaluación Formativa en la Formación Docente Inicial [FDI], y especialmente en el CPD, exige la construcción de una cultura basada en un conjunto de conocimientos, prácticas, modos de comunicar/se, de entender, de seleccionar criterios y elaborar dispositivos que dan una nueva identidad a la evaluación. Por esto es que se hace necesario avanzar en el fortalecimiento de la cultura de la Evaluación Formativa[4] en este Campo, teniendo en cuenta: su doble inscripción institucional -el Instituto de Formación Docente Inicial (ISFD) y la Escuela Asociada (EA)-, los distintos escenarios pedagógicos y los múltiples actores involucrados en las diversas experiencias formativas en las unidades curriculares de los Seminarios de Práctica Docente.

En el presente fascículo nos proponemos retomar, aclarar y acercar aportes para contribuir a la construcción de acuerdos intra e interinstitucionales que actualicen y favorezcan la trayectorias formativas de los/as estudiantes de Nivel Superior en el marco de una evaluación continua y formativa.

4 Señoriño y otros (2012) afirman que: “construir una cultura evaluativa implicaría incorporar a la evaluación como una práctica cotidiana que realizan todos y que afecta a la institución educativa en su conjunto, no ya para sancionar y controlar, sino para mejorar y potenciar el desarrollo de sus miembros.” (2012, p.46)

# *Claves para trazar la cartografía*

*La cartografía se hace mientras se desintegran*
*ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros:*
*mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos,*
*en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos.*

Rolnik, S.

Como se anticipó, cuando se hace referencia a la evaluación, subsiste la tendencia a definirla como una acción concreta de valoración de aprendizajes realizada a partir de cortes intencionales en el proceso de enseñanza. En esa sucesión de instancias evaluativas, se obtiene información validada como "objetiva" de los aprendizajes logrados. Esta mirada de la evaluación como instancia de calificación y acreditación de saberes responde a la dimensión administrativa y social que ha teñido y tiñe, aún hoy, la enseñanza y cómo es planificada y propuesta a los/las estudiantes.

Sin dudas, la evaluación no debe perder su componente administrativo y social, es decir, el valor en la acreditación de saberes para generar la movilidad en el Sistema Educativo. Su vigencia y propósito son incuestionables, ya que aseguran la condición de promoción, regularidad y la consecuente trayectoria formativa en el Nivel; su carácter prescriptivo en la normativa, dan cuenta de ello.

En este sentido, Boggino y Barés afirman:  La evaluación es un proceso más amplio que la planificación y la acreditación, pero, fundamentalmente, es diferente. Lo cual no invalida que para calificar y promover sea necesario evaluar, pero esto no supone lo contrario. (2019, p. 121)

Por eso, es deseable trascender esa dimensión, y atender al componente pedagógico de las prácticas evaluativas. Es decir, incorporar como un desafío en el Campo de la Práctica Docente, **la evaluación formativa, que puede definirse como aquella que implica formar mientras se aprende**, y como dice Brookhart citado por Anijovich y Cappelletti (2017), **tomar la información que contribuye a que el estudiante avance**. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de pensarse al final del proceso para integrarse a ese continuo que valora el efecto que la retroalimentación sistemática tiene tanto para el/la docente como para los/as estudiantes. Esta condición de proceso, como plantean Anijovich y Cappelletti (2017), pone en un lugar destacado la noción de avance, y para ellas esta idea es la más provocadora.



*"...la evaluación formativa puede definirse como aquella que implica formar mientras se aprende, y como dice Brookhart, tomar la información que contribuye a que el estudiante avance."*

Al incorporar la noción de avance, el/la profesor/a de Práctica Docente monitorea y acompaña todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje (en su doble inscripción el ISFD y las Escuelas Asociadas) y realiza un seguimiento de la progresiva apropiación de contenidos y quehaceres docentes, interpretando las dificultades, retrocesos, reformulaciones, logros, emergentes, entre otras cuestiones. La recuperación de esa información le permite mejorar y profundizar sus propias intervenciones y planificar la autoevaluación de los/as estudiantes.

En el CPD, la retroalimentación[5] se enriquece con la participación activa[6] de los/as docentes a cargo de las didácticas específicas y los/as docentes orientadores/as. De esta manera:

> La evaluación opera para la mejora de la enseñanza misma. En otras palabras, el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados no son solo una consecuencia de los alumnos, sino un producto de la enseñanza (...) la evaluación es también una estrategia permanente que potencia la mejora y el perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza. (Davini, 2015 p.82)

Entonces, cartografiar la evaluación implica para todos los/as integrantes del EEPD preguntarse y analizar los estilos de enseñanza[7], los modos de intervenir en el escenario educativo, el desarrollo de los instrumentos y los tiempos para la Evaluación Formativa. Si como dice Litwin (2009) las prácticas evaluativas muestran a diario un complejo camino cargado de paradojas y contradicciones, se hace necesario e imprescindible construir acuerdos y consensos, en espacios públicos, democráticos, compartidos y colegiados, donde todos/as tienen la palabra, y la misma circula de manera horizontal.

5 Anijovich (2019) la retroalimentación ofrece información cualitativa sobre los logros, los desafíos y los modos en que una producción puede ser mejorada, la calificación solo otorga un valor a dicha producción en función de una escala definida previamente (p.13)

6 Según lo establece la Resolución Ministerial Provincial de Práctica Docente N°93/11, Anexo II Funciones y tareas de los diferentes actores integrantes del Equipo Formador de la Práctica Docente.

7 Estela Cols (2011) señala que los estilos de enseñanza "permitía dar cuenta del particular modo en que cada docente resuelve - dentro de los guiones que definen los modelos del orden social y cultural- los dilemas y tensiones propias de las situaciones de enseñanza y, en este caso, de los procesos de innovación." (p.29)

# *La evaluación, práctica de reflexión*

*¿Qué es lo que estoy buscando?*
*lo que interroga y en algo inquieta*
*es así de sencillo y así de fácil: sólo estoy buscando.*
*Y en ello se va la vida que atrapa y eriza*
*y que enciende la noche.*
*Y es tan simple y suficiente*
*como para hacerle un himno a la perplejidad,*
*o columpiarse en los titubeos.*
*Claro que, a veces, tengo ganas*
*de darme por concluido,*
*de explicarme las razones,*
*de acumular las respuestas,*
*y de caminar con certezas.*
*Pero me contento con robarme una duda*
*y decirme, sencillamente,*
*que por hoy, seguiré buscando.*

Steiman, J.

La evaluación en la Práctica Docente siempre “interroga y en algo inquieta”, por esto las respuestas que han dado las perspectivas tradicionales, que entendían el conocimiento a partir de una concepción lineal y mecanicista, y la práctica como una mera aplicación de la teoría, han sido interpeladas desde los aportes de los enfoques hermenéuticos y críticos, que ofrecieron otras formas de mirar la práctica docente y en consecuencia, su evaluación.

Estas contribuciones, además de las investigaciones en este campo, las experiencias educativas que se proponen y socializan en los ISFD, más el impulso dado en el contexto de aislamiento durante la pandemia de Covid-19 y la bimodalidad implementada en la pos pandemia han incidido en las políticas educativas vinculadas con la Formación Docente Inicial. Cambios, innovación

y renovación de las perspectivas pedagógicas y metodológicas, de las tramas vinculares intra e interinstitucionales, del uso de los recursos tecnológicos, de los modos de cursado exigen "seguir buscando" mayor coherencia e integración en la gestión de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación. Al proponer la Evaluación Formativa como alternativa superadora, se pone en permanente relación la teoría, la práctica en campo y la acción reflexiva, que otorga mayor sentido a la experiencia pedagógica. Como expresa Sanjurjo (2009): "Ese darse cuenta implica también la toma de conciencia acerca de la propia subjetividad, acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente sobre el mundo y actuar para transformarlo." (p.7)

> *"La reflexión es una actividad cognitiva de aprendizaje progresivo en toda la trayectoria escolar, por lo tanto es una capacidad que debe enseñarse. Y es en el nivel Superior, donde se deben crear las mejores condiciones para enseñar a gestionar la enseñanza y el aprendizaje de esta capacidad, de manera cada vez más rigurosa."*

En el CPD, el/la estudiante practicante y/o residente que no transita en su trayectoria, diversas experiencias de Evaluación Formativa, difícilmente podrá comprender su valor pedagógico. La reflexión es una actividad cognitiva de aprendizaje progresivo en toda la trayectoria escolar, por lo tanto, la reflexión es una capacidad que debe promoverse. Y es en el Nivel Superior, donde se deben crear las mejores condiciones para enseñar a gestionar la enseñanza y el aprendizaje de la capacidad de reflexión, de manera cada vez más rigurosa. La apropiación a partir de la propia experiencia da mayores oportunidades para que el/la estudiante pueda adoptarla en su futura inserción laboral profesional. Conocer la teoría es necesario, experimentarla en situaciones autén-

ticas de aula y reflexionar sobre ella, es imprescindible. Porque como aseguran Boggino y Barés:

> se requiere de un docente, no solamente con la formación para encauzar procesos de enseñanza y aprendizaje y, particularmente, de evaluación, para un mundo complejo, sino, a la vez, un docente sumamente reflexivo, que busque capacitarse, actualizarse y reformular sus propias concepciones, y que pueda percibirse a sí mismo y a lo real desde una pensamiento complejo.(2019, p.103)

El CPD ofrece un espacio de observación-acción-reflexión, donde lo hecho se considera nuevamente; el pensamiento retorna sobre sí mismo para descubrir los fundamentos, abstraer y generalizar, sin descuidar el análisis del contexto y su implicancia. En esta particular gramática, la evaluación deja de ser un momento de calificación y/o acreditación para convertirse en ese continuo que atraviesa todo el proceso y contribuye a la regulación y a la autorregulación del aprendizaje.

*“...la evaluación deja de ser un momento de calificación y/o acreditación para convertirse en ese continuo que atraviesa todo el proceso y contribuye a la regulación y a la autorregulación del aprendizaje.”*

Como sostiene Edelstein (2015) nuevos enfoques de la Evaluación Formativa en la Práctica Docente podrían dar lugar a nuevos ***habitus***[8], debido a su carác-

8 El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir» (Bourdieu, 1972: 178)

ter vivencial, colaborativo y crítico reflexivo. Por ello, en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Provincia de Córdoba [DCJPC] se indica que desde el primer año de la FDI, se deben:

> ...generar condiciones para el ejercicio de la responsabilidad de su propio proceso de formación...(que suponen) oportunidades de elección y creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluidas las curriculares, puedan ser objeto de debate entre quienes participan en la institución para que se sientan miembros activos de una tarea propia y colectiva. (2011, p.11)

La práctica reflexiva, además de su implicación crítica exige autonomía y una forma de vincularse con el objeto de análisis, en este caso la evaluación en la Práctica Docente, atendiendo a su complejidad. Por ello, no puede categorizarse como un método sino más bien como una actitud que al reconocer la complejidad de su objeto crea espacios, donde el rol del/la docente y del/la estudiante se entraman en la construcción de modos superadores para evaluar el proceso que comparten.

*"...esta capacidad de reflexión no es espontánea ni natural, sino que se aprende en un proceso que exige continuidad y que por lo tanto es necesario planificarlo y evaluarlo institucionalmente."*

Ahora bien, esta capacidad de reflexión no es espontánea ni natural, sino que se aprende en un proceso que exige continuidad y que por lo tanto es necesario planificarlo y evaluarlo institucionalmente. Para Schön:

> volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares" (1992.p. 40)

Al analizar la acción evaluativa (en el momento de la toma de decisiones, durante su implementación y posterior a ella) con una mirada prospectiva y retrospectiva, de construcción y reconstrucción, se visibilizan aquellas ideas que subyacen, lo que permite construir conocimiento profesional situado, inmediatamente disponible para nuevas intervenciones.

Como se ha explicitado, la reflexión es una condición constitutiva de la Evaluación Formativa en la Práctica Docente. Sin embargo, no se aprende a reflexionar de una vez y para siempre, sino que la reflexión es una capacidad cognitiva que se desarrolla y por tanto, atraviesa diferentes niveles de complejidad. Hatton y Smith, citados por Sanjurjo (2022), identifican cuatro estadíos entre aquellas primeras descripciones iniciales no reflexivas, que solo informan hechos o aspectos meramente formales y las reflexiones óptimas, que incluyen decisiones para nuevas intervenciones en la práctica.

Esas cuatro etapas que refieren al proceso reflexivo son:

**Primer nivel de reflexión**: se describen hechos y acciones con mención del contexto, es una reflexión individual y solitaria.

**Segundo nivel de reflexión**: se construyen reflexiones en diálogo con otros/as y con sí mismo, se argumentan razones, se establecen relaciones, valoraciones y aportes personales. En ese intercambio se habilita a otros/as a construir reflexiones sobre lo que se relata.

**Tercer nivel de reflexión**: se avanza hacia reflexiones socializadas, a través de las cuales se producen nuevos significados compartidos y plurales. Se motiva a quien escucha, a que interrogue, interpele y convoque a la reflexión. Cuando un otro, un compañero es parte del relato emergente, el diálogo se enriquece, se profundiza y adquiere mayor calidad reflexiva.

**Cuarto nivel de reflexión**: se alcanzan reflexiones críticas, que dan cuenta de razones y fundamentos de las prácticas a partir de aportes teóricos en con-

texto. No solo hay un otro/a como observador/a participante, sino también, un informador/a, que es quien registra el diálogo 'entre' el/ la docente a cargo de la Práctica y el/la observador/a. El informador da fe de ese diálogo, toma nota de pensamientos, sentimientos y acciones realizadas y comentadas. Al concluir el tiempo del diálogo, pone en tensión lo registrado a través de preguntas y de retroalimentaciones, y comunica su apreciación sobre la práctica. Es decir, aporta una nueva mirada y contribuye a la reflexión y al aprendizaje.

Es así que el Campo de la Práctica Docente debe proponer situaciones, dispositivos y proyectos para promover la construcción de la capacidad reflexiva como modo de autorregulación, auto-aprendizaje y auto-socio construcción de hábitos de reflexión. Si la reflexión es un objetivo de la evaluación del CPD, el/la profesor/a debe atender los sucesivos niveles por los que transitan los/as estudiantes durante su trayectoria formativa, cómo favorecerlos y acompañarlos con intervenciones pedagógico didácticas oportunas, desafiantes, movilizadoras y estimulantes.

Proponer la reflexión sobre la evaluación permite desarrollar año a año, en cada uno de los Seminarios-Taller de Práctica Docente, instancias capaces de promover una metacultura reflexivo-crítica de la práctica evaluativa. De tal manera que esa práctica reflexiva, activa y persistente contribuya a evaluaciones formativas cada vez más minuciosas y críticas durante la formación y que el/la estudiante pueda valorarla como transformadora e intrínseca al oficio docente.

# *Dispositivos de reflexión, cartografía para una evaluación formativa*

*Escenarios que marcan diferencias...*
*heterogeneidad de visiones,*
*de formas de percepción y apreciación de lo real,*
*hechas cuerpo y lenguaje.*
*Ritos y rituales;*
*transparencias y opacidades...*
*Hacerse cargo,*
*desafiar la imaginación.*
*Aprender de la urgencia de la práctica,*
*del tiempo,*
*de la inmediatez.*
*(...)*
*Sin embargo el desafío, sin embargo la apuesta.*

Edelstein, G.

Para pensar propuestas de Evaluación Formativa que incluyan la reflexión, es conveniente tener en cuenta ciertas ideas orientadoras que ayuden a trazar recorridos pedagógico-didácticos que beneficien y faciliten procesos de metacognición, en palabras de Anijovich y Cappelletti (2015): "pensar sobre el propio pensamiento". Es en la práctica metacognitiva cuando el/la estudiante hace consciente aquellos mecanismos cognitivos que pone en juego al resolver alguna actividad. Por ejemplo, al anticipar qué acciones son necesarias para organizar su tarea: planifica un cronograma, identifica dificultades, selecciona recursos y estrategias, busca soluciones, pide ayuda, entre otras. Por su parte, cuando el /la docente asume la práctica metacognitiva o "metadidáctica" (Sanjurjo, 2009) interroga su propuesta de enseñanza, reflexiona sobre su impacto y pone en consideración alternativas.

Entre las ideas que orientan la cartografía se puede indicar en primer lugar, partir de **situaciones reales**, es decir, situaciones que acontecen en los diferentes escenarios del Campo de la Práctica, tanto en los ISFD como en las Escuelas Asociadas. Esos emergentes y/o situaciones problemáticas seleccionadas deben constituirse en desafíos cognitivos, en propuestas de enseñanza para el aprendizaje y la evaluación, en itinerarios donde se integren contenidos y aprendizajes de un eje o de diferentes ejes. El/la docente de Práctica es quien debe identificar, recuperar y estar atento/a a estas situaciones pedagógicamente significativas que suceden en la cotidianidad del trayecto formativo en su doble inscripción (ISFD y EA). Y es también, quien debe generar las condiciones para convertirlas en objeto de análisis, interpretación y reflexión en un juego dialéctico entre la teoría y un recorte de la experiencia situada, que integra los contenidos y aprendizajes de los tres campos de la formación.

*"...los emergentes y/o situaciones problemáticas seleccionadas deben constituirse en desafíos cognitivos, en propuestas de enseñanza para el aprendizaje y la evaluación, en itinerarios donde se integren contenidos y aprendizajes de un eje o de diferentes ejes."*

Una segunda consideración es integrar el **trabajo colaborativo** entre los diferentes actores que participan del CPD, en diferentes agrupaciones (pares, pequeños grupos, Equipo Extendido de Práctica Docente), con roles diversos (practicante, observador, colaborador, orientador, profesor, ateneísta, coordinador, entre otros) y a través de distintos formatos y modalidades. El intercambio permite la práctica de la argumentación a la vez que facilita, dinamiza, promueve y enriquece procesos de pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

Una tercera idea, respetar los tiempos del **proceso.** Esto se debe a que la EF no se resuelve con un único procedimiento o conocimiento, sino que propone una experiencia de mayor complejidad pedagógica desarrollada en el tiempo. En una EF el/la estudiante desarrolla diferentes capacidades, que incluyen diversos momentos: comunicación de la propuesta, construcción de acuerdos, elaboración de un plan de trabajo, producción y monitoreo: consultas y devoluciones, revisiones del plan inicial y de las decisiones, ensayos, entre otros.

La cuarta es **acordar y socializar los criterios de evaluación**. Esta información le permite al/ a la estudiante planificar su trayecto formativo y propiciar la metacognición a través de estrategias de autoevaluación y heteroevaluación durante el proceso. Entre los criterios se sugiere incorporar la socialización del trabajo realizado porque favorece el intercambio y crea un espacio para compartir los diferentes modos de integrar los aprendizajes.

La experiencia de la socialización posiciona al/la estudiante practicante como productor/a de conocimiento y comunicador/a ante una comunidad más amplia que la del aula; le exige pensar y diseñar esa situación comunicativa en un espacio y tiempo, con determinados recursos y con destinatarios reales, que poseen diferente información sobre el tema.

Para que la cartografía de la EF asegure/resguarde ese continuum entre los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, se requiere de la **práctica sistemática de la metacognición**, de la interpretación, el análisis y el intercambio de ideas entre todos los actores. El encuentro y diálogo con los/as otros/as y el trabajo sobre sí mismo develan los esquemas mentales que sostienen los pensamientos y las acciones durante el proceso de cada uno/a, y permiten volver sobre las propias ideas para repensarlas, modificarlas, ampliarlas, enriquecerlas y transformar así, la práctica pedagógica. De esta manera el/la estudiante puede reconocer su proceso, cómo aprende y con qué estrategias y los/as profesores/as del EEPD observar su proceso, cómo enseñan y qué estrategias han sido las más apropiadas.

### *Algunos dispositivos para el trazado*

Asumir una nueva manera de evaluar que incluya la reflexión crítica como proceso formativo exige adoptar nuevos dispositivos, que se entramen en ese continuum para recoger información de los procesos, en relación a determinados objetivos.

Liliana Sanjurjo y su equipo (2023)[9] proponen dos grandes grupos de prácticas de formación que favorecen la reflexión y la investigación en el CPD, uno basado en la escritura y otro en la socialización. Si bien en este fascículo se ha respetado esta clasificación, en el segundo grupo se realizaron algunos cambios teniendo en cuenta los formatos curriculares propuestos en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Pcia. Córdoba para el Campo de la Práctica Docente.

### *Los Dispositivos basados en la escritura*

En este primer grupo, se indican propuestas de producción escrita con distintos propósitos, contenidos y destinatarios, que adoptan tramas y formatos diferentes. Los beneficios de estos dispositivos en el CPD están relacionados con la capacidad de traducir en un registro escrito, el pensamiento reflexivo y crítico que como se dijo, transita diferentes niveles.

Además, los procesos de escritura movilizan saberes vinculados al tema, al contexto de producción y a los saberes propios del lenguaje escrito. Por eso, toda escritura tiene una función comunicativa que pone foco en lo que se quiere comunicar y una función epistémica, es decir, los modos de usar el lenguaje escrito para construir conocimiento y aprender. Tanto la lectura como la escritura conducen no solo a dialogar con los propios esquemas de pensamiento, contribuir a su transformación y su desarrollo, sino también a enrique-

9 Módulo 2, clase 3: Foresi y López. (2022) Prácticas y políticas en el acompañamiento de la formación. ***Seminario teorías pedagógicas de la formación.*** Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Bellas Artes.

cer la experiencia en los diversos escenarios en los que se inscribe la Práctica Docente.

Algunos de los dispositivos son:

- **Diario de clases**
- **Biografía escolar**
- **Entrevistas de explicitación**
- **Narración de experiencia**
- **Escritura de incidentes críticos**
- **Registros de observaciones**

**El diario de clases o diario de formación:** es una modalidad de la narrativa en la que el/la estudiante practicante y/o residente registra las experiencias vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje, dando su versión sobre lo acontecido y su actuación. El diario permite al/la estudiante, entre tantas posibilidades, analizar lo registrado desde la articulación teoría - práctica y confrontarlo con su acciones, las interpretaciones y representaciones que se han puesto en acto.

**Biografías escolares**[10]: es otra variante de la narrativa, en ella el/la estudiante comparte sus memorias escolares, posicionado/a desde un lugar nuevo que empieza a construir, el lugar del enseñar. Como en sus recuerdos se reconstruye lo aprendido y vivido en las instituciones escolares, la lectura y el aná-

10 Rebeca Anijovich y otros (2009) diferencian los términos biografía y autobiografía. Afirman que la autobiografía constituye la narración de la propia vida contada por su protagonista, mientras que la biografía es una elaboración externa al protagonista narrada en tercera persona y reconstruida sobre la base de documentos, entrevistas al protagonista y/o personas cercanas. El objetivo de las autobiografías es recuperar los hechos del pasado y traerlos al presente de tal modo de reconstruir, comprender e interpretar la vida individual del narrador y el contexto desde el que la relata.

lisis de este material permite visibilizar tradiciones de formación e ideas que subyacen en los/as estudiantes, que operan inconscientemente en la práctica docente.

**Entrevista de explicitación**: es una conversación sobre una actividad ya realizada por un/a estudiante practicante en situación de práctica docente. Permite la descripción detallada y la reflexión de la experiencia formativa haciendo foco en algunos de los sucesos vividos durante la acción. Este dispositivo propicia un espacio para que el/la estudiante haga consciente lo que hizo y cómo lo hizo, a fin de que pueda avanzar hacia nuevos aprendizajes y fortalecer aquellos que aún están en proceso. El/la formador/a guía y acompaña delicadamente los/as estudiantes practicantes hacia la descripción de la experiencia, habilitando espacios de escucha para informarse o ayudar al Otro a auto informarse. Sería conveniente que estas devoluciones pudieran ser grabadas para que los/as practicantes puedan volver sobre lo conversado, recordar las orientaciones y fortalecer su práctica educativa.

**Narración de experiencia**: es un relato, en el que el/la estudiante practicante y/o residente cuenta desde el lugar de la propia experiencia, las acciones y decisiones que ha tomado, los sentimientos y las emociones vividas durante la práctica. El proceso de escritura y las lecturas del contenido de las narrativas posibilitan la reflexión sobre la práctica situada y cómo se construye el conocimiento para futuras intervenciones.

**Escritura de incidentes críticos**: en esta propuesta de escritura se recupera un suceso que irrumpe en la cotidianidad de la práctica y la desestabiliza. Por su imprevisibilidad provoca un impacto emocional, que lo convierte en objeto de estudio y reflexión sobre la multiplicidad de causas y las posibles soluciones.

**Registro de observaciones**: este texto documenta datos obtenidos en la observación sistemática y detallada de una experiencia pedagógica, a través del cual el/la estudiante practicante y/o residente puede realizar el seguimiento y análisis de la información obtenida en su práctica.

### *Dispositivos basados en la socialización*

En el segundo grupo, se señalan experiencias pedagógicas en las que se habilita un espacio de intercambio colectivo para los procesos de enseñar, de aprender y de evaluar, para tomar distancia, compartir el análisis desde diversos puntos de vista y socializar reflexiones colectivas, grupales e individuales de situaciones particulares y situadas.

Es necesario **reflexionar con otros/as** porque si bien, la reflexión personal incluye tanto la reflexión "en acción" como la reflexión "sobre la acción" (Schön, D. 1993), cuando se reflexiona de manera personal y en soledad, se corre el riesgo del autoengaño (McGill y Beaty, 1995). En los encuentros de reflexión conjunta sobre un problema o situación durante ese continuo de enseñar, de aprender y de evaluar, se deja al descubierto lo que se sabe y lo que aún está pendiente de aprenderse. Al mismo tiempo, al compartir la práctica metacognitiva, se intercambian las maneras que esta adopta en cada uno/a de los/as integrantes, generando la construcción de múltiples saberes: **los vinculados con procesos de reflexión, los propios de la oralidad y la escritura y los específicos del oficio docente.**

Los dispositivos de socialización visibilizan con claridad la condición continua, cíclica y de retroalimentación del proceso que incluye: enseñar, aprender y evaluar. Generan ocasiones y oportunidades, en el Campo de la Práctica Docente- tanto en los ISFD como en las Escuelas Asociadas- de trascender la mera descripción, narración y/o reproducción para dar paso a la posibilidad de actuar críticamente e idear modos de transformar de la realidad.

Algunos dispositivos sugeridos son:

*Dispositivos de formación basados en la socialización*

**Talleres de formación** | **Taller integrador** | **Ateneo didáctico**

**Tutorías** | **Pareja pedagógica** | **Grupo de reflexión**

**Talleres de formación:** es un dispositivo que posibilita integrar diferentes estrategias para que los/as estudiantes reflexionen de manera individual y conjunta, sobre aquellos temas y/o problemáticas complejas que ponen en tensión la teoría y la práctica. Este espacio de comunicación pedagógica por su carácter grupal permite la circulación de sentidos, el intercambio de interpretaciones, la construcción y revisión de categorías teóricas y la comprensión más amplia y profunda de los conceptos necesarios para pensar la práctica docente.

**Taller integrador**: es el dispositivo pedagógico por excelencia, que se define en los DCJPC "como un espacio institucional que posibilita el diálogo, la reflexión y la construcción colaborativa, en relación a distintas temáticas y experiencias que tienen lugar a lo largo del trayecto formativo."

**Tutoría:** es un dispositivo pedagógico de interacción, reflexión y acompañamiento durante las experiencias educativas en los Seminarios de Práctica Docente. Los/as profesores/as -que tienen asignadas horas de tutorías- y el/la estudiante comparten diversas actividades en las distintas etapas formativas de la práctica docente.

**El ateneo didáctico:** es un espacio de encuentro e intercambio de saberes en el que se expone un problema y/o una situación para analizarlo desde un

posicionamiento teórico. Pueden participar expertos y/o especialistas que amplíen la perspectiva de análisis del caso concreto y situado de la práctica, y enriquezcan el momento en el que se contrastan los aportes de los diferentes grupos. Lo que se produce en el ateneo didáctico es documentado y validado como material de consulta.

**Parejas pedagógicas:** es una modalidad de trabajo entre dos o tres estudiantes para construir una forma de enseñar conjunta, que exige interacción, cooperación y solidaridad. En este dispositivo, cada uno/a tiene en su compañero/a, un testigo que observa y registra la clase. En esas observaciones se incorporan comentarios orales y/o escritos que contribuyen al mejoramiento de la práctica de su par y de la propia.

**Grupos de reflexión:** es un espacio pedagógico de reflexión conjunta que analiza el recorrido de estudiantes practicantes y/o residentes para deconstruir la trayectoria y observar las decisiones didácticas y su sustento teórico. En estos grupos se piensa en las prácticas docentes desde el protagonismo, desde la responsabilidad e implicancia en ellas, con una postura reflexiva y en procura de su transformación.

# *Ronda de preguntas*

*La ronda como dialéctica de lo externo y lo interno,*
*lo pequeño y lo grande, el aula o la sala y*
*los otros espacios escolares,*
*la porosidad de lo abierto y lo hermenéutico,*
*de lo cerrado, lo curvo y lo recto.*

Bachelard, G. 1965

Iniciamos esta ronda de preguntas para poner en diálogo interrogantes vinculados a la Evaluación Formativa, recurrentes en los EEPD, porque como indica Bachelard -citado por Daniela Borsato[11] (2011)-: (la ronda) “nos invita a reconocer la intimidad de lo redondo que lejos de una evidencia empírica y geométrica se abre para los poetas y pensadores en una fenomenología del ser, en la redondez del cielo y de la existencia.” (p.170)

## *¿Cómo se planifica la Evaluación Formativa en el Campo de la Práctica Docente?*

**Las escenas de evaluación -como las de enseñanza- requieren de diversas etapas para la creación y planificación cuidada y rigurosa; no deben ser el apéndice final de la propuesta sino que deben integrarse en el proceso reflexivo que atraviesa los diferentes momentos de la enseñanza y del aprendizaje.** Al ser la evaluación un objeto complejo y que le otorga sentido

11 En Frigerio, G. (2011). *Huellas, trazos y trazas. Para pensar con otros.* (2011) Homo Sapiens y Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe.

pedagógico a la tarea formativa, necesita de momentos individuales, grupales y colectivos (entre pares y entre estudiantes y profesores) para asumir la acción reflexiva como ejercicio de análisis e interpretación de la propia práctica, tanto del/de la estudiante como del/de la docente.

La planificación de la EF es un "desafío (que) posiciona al docente como un sujeto-autor creativo, capaz de imaginar y producir diseños alternativos, que posibilitan al sujeto que aprende la reconstrucción del objeto de enseñanza."[12]

Como todo trabajo pedagógico la planificación de la EF implica creatividad, flexibilidad y se integra a los avances y ritmos de los aprendizajes de los/as estudiantes. Esa flexibilidad necesita de la reflexión *en y sobre la acción pedagógica* para reconocer aquello que se aprende y cuáles son las intervenciones más apropiadas que debe realizar el docente para dar continuidad al proceso formativo de los/as estudiantes. Afirma Mariana Maggio (2018, citada por Maggio, M. 2023):

> Para lograrlo necesitamos concebir esas evaluaciones, también, como actos de creación. Se trata de ser coherentes con nuestras búsquedas y con la experiencia que hemos logrado diseñar y no de implementar un rito que recurre a instrumentos inmutables. (p. 74)

## *¿Quiénes participan en el proceso evaluativo en el Campo de la Práctica Docente?*

La Evaluación Formativa en la PD abre un espacio plural y propicio de reflexión conjunta y crítica para evaluar el recorrido formativo de los/as estudiantes y la enseñanza de los/as profesores/as del ISFD y las Escuelas Asociadas. Es por tanto el Equipo Extendido de Práctica Docente- no solo el/la profesor/a de PD- y los/as estudiantes quienes participan en el proceso evaluativo.

12 Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior . Itinerario Pedagógico Didáctico del Campo de la Práctica Docente. Práctica Docente III: La sala/el aula espacio del aprender y del enseñar (2023) ProFoDI-MC- (p.13) https://drive.google.com/file/d/1Dxda_XOAWGMieZ9gz5fd6vpcVJrHtR_U/view?usp=sharing

Como afirma Alliaud (2021), "el trabajo colaborativo unido a la reflexión, al pensamiento y a la imaginación tanto como a la producción de saber, son componentes que enriquecen los procesos de formación y, al hacerlo, ponen en valor la tarea de enseñar" (p. 175).

Para garantizar la EF es necesario avanzar en la construcción de una cultura de la EF, que exige pasar:

de la reflexión esporádica a una práctica reflexiva que promueva la revisión de los esquemas de pensamiento de los/as estudiantes y docentes, en relación a las prácticas más tradicionales de evaluación y asumir la misma desde el paradigma de la EF;

del pensamiento individual en solitario, al pensar con otros dentro de una comunidad en la que todos aprenden y se comprometen en sus aprendizajes, sean tanto propios como colectivos;

de instrumentos individuales, rígidos, estandarizados y memorísticos a creaciones abiertas, originales, creativas, dinámicas y flexibles.

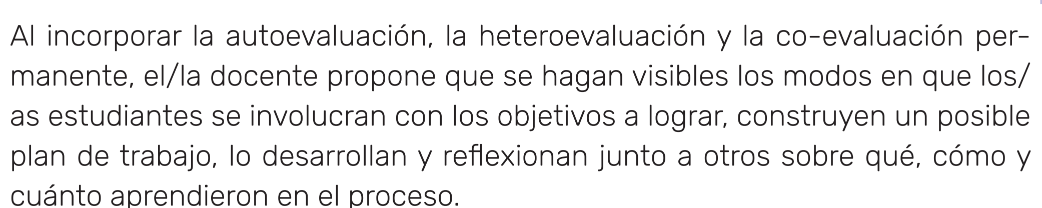
Esta perspectiva de evaluación requiere propuestas de abordaje que resulten desafiantes y la habilitación de espacios y tiempos destinados a incluir la autoevaluación[13], la co-evaluación[14] y la heteroevaluación[15].

13 Rebeca Anijovich (2009) entiende por autoevaluación la implementación sistemática de instancias que permitan a los alumnos evaluar sus producciones y el modo en que las han encarado y resuelto (o no). La autoevaluación se transforma, así, en una estrategia para convertirlos en mejores estudiantes, los ubica en un rol protagónico, favorece una actitud positiva hacia el aprendizaje y promueve el desarrollo de una comprensión más profunda de los procesos de evaluación. (p.55)

14 Norma Placci (2020) señala que "...los medios, técnicas e instrumentos válidos para evaluar pueden variar según la participación o no del estudiante en el proceso de evaluación, según con quién o quiénes se evalúe la práctica profesional/docente, lo que da lugar a la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Entonces, la coevaluación es la evaluación de un producto del alumno realizada por él mismo en conjunción con el docente".

15 Dice Norma Placci (2020) que en la heteroevaluación el que evalúa es externo al propio sujeto, por eso refiere como heteroevaluación a la evaluación por el profesor y la evaluación entre pares.

El debate entre pares, el diálogo con docentes y otros profesionales invitados, el intercambio de experiencias, la producción escrita de encuadres teóricos, la creación y puesta en aula de proyectos de intervención, entre otras, son algunas de las prácticas que pueden contribuir al fortalecimiento de la cultura de la reflexión crítica para la EF, con el consecuente impacto en la significatividad del aprendizaje.



Al incorporar la autoevaluación, la heteroevaluación y la co-evaluación permanente, el/la docente propone que se hagan visibles los modos en que los/as estudiantes se involucran con los objetivos a lograr, construyen un posible plan de trabajo, lo desarrollan y reflexionan junto a otros sobre qué, cómo y cuánto aprendieron en el proceso.

### *¿Qué podemos evaluar en los Seminarios de Práctica Docente?*

Para decidir qué se evalúa en los Seminarios de PD, es necesario tener en cuenta qué objetivos se han planteado para cada año, es decir, qué logros deben alcanzar los/as estudiantes en cada una de las unidades curriculares. Pero, al pensar la EF como una unidad de sentido pedagógico- didáctica, también debe resguardarse la coherencia entre el objeto de estudio de cada Seminario, qué se enseñó, cómo y con qué recursos, estrategias y/o dispositivos. Debido a que las **decisiones didácticas que se tomaron en la enseñanza de esos objetos, condicionan los instrumentos de evaluación, porque la forma de evaluar también es contenido a enseñar.**

En Práctica Docente se debe evaluar tanto la multiplicidad de saberes disciplinares (aquellos que se deben enseñar), como los pedagógico-didácticos (aquellos que enseñan a enseñar). Además, se propone asumir como parte del proceso, la evaluación de las capacidades que permiten a los/as estudiantes, analizar problemáticas y emergentes, tomar decisiones contextualizadas y fundamentar a partir de la reflexión crítica personal y de la reflexión enriquecida en espacios de retroalimentación grupal y colectiva.

### *¿Cuándo el EEPD reconoce que un/a estudiante practicante ha aprendido?*

Entre otros indicadores, el EEPD reconoce los aprendizajes cuando el/la estudiante puede dar explicaciones con sus propias palabras, ejemplificar con casos concretos, formular preguntas, argumentar y fundamentar su posicionamiento epistemológico y metodológico, establecer relaciones con otros temas y situaciones y analizar críticamente. Y además, **cuando puede hacer visible su aprendizaje al transferir sus conocimientos y enseñar a otros, resolver situaciones problemáticas, experimentar, crear y recrear sus prácticas al involucrarse en el aula y en las instituciones educativas.**

### *¿Qué acciones no representan la Evaluación Formativa en el Campo de la Práctica Docente?*

**No representa la EF, aquella evaluación en la que el/la profesor/a de Práctica Docente elabora un único instrumento de evaluación, tradicional y estandarizado, que solo solicita datos e información, creando la ilusión de evaluar todo.** En cuanto a los criterios de evaluación permanecen ocultos, guían la corrección y sirven para calificar.

Tampoco sería una acción propia de la EF, una devolución (oral-escrita) que no habilite un espacio de diálogo y reflexión para que el/la estudiante pueda manifestar sus posicionamientos, ideas, experiencias, entre otras cuestiones.

### *¿Por qué enseñar prácticas reflexivas en el Campo de Práctica Docente?*

Porque **la consideración y el reconocimiento del valor pedagógico que adquieren las prácticas reflexivas es el gran desafío para potenciar y redefinir las intervenciones docentes en la formación inicial.** Incorporar las prácticas reflexivas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje trae, entre otras potencialidades en el CPD:

- La construcción de saberes a partir de las diversas experiencias educativas en el ISFD y en las Escuelas Asociadas lo que implica transitar distintos niveles de reflexión colectivos e individuales.
- La aceptación, de manera creciente de una responsabilidad política y ética sobre la profesión docente y la complejidad del oficio de aprender y de enseñar.
- La integración de aprendizajes, conocimientos, valores, prácticas y experiencias que permiten una mayor comprensión y resolución de la multiplicidad de situaciones problemáticas y emergentes en la PD.
- La capacidad de innovación, trabajo colaborativo y colegiado y la elaboración de acuerdos intra e interinstitucionales acerca de la enseñanza.

En este sentido, es necesario avanzar en el Campo de la Práctica Docente, en primer lugar, en el desarrollo de las capacidades para apoyar y acompañar el trabajo de los/as estudiantes y docentes en ese continuum, que como afirman Ferreyra y Tenutto (2021), se desarrolla en el espacio de las enseñanzas y aprendizajes y de la evaluación. Y en segundo lugar, reconocer y validar la retroalimentación[16] como estrategia comunicativa que posibilita la consideración no solo de logros y desafíos, sino también de aquellos esquemas de pensamiento que subyacen en los modos de enseñar, de aprender y de evaluar.

16 Para ampliar sobre este concepto sugerimos la consulta del Documento de trabajo Retroalimentación Formativa.(2020) PROGRAMA ASPE (cba.gov.ar)

# Segunda parte

## SUGERENCIAS DE DISPOSITIVOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

*La confección de los instrumentos o los dispositivos de evaluación juega un lugar central.*
*(...)*
*Es necesario analizar su validez y confiabilidad. La tarea se completa al construir los criterios con los que se va a evaluar y comunicarlos a los estudiantes para que comprendan su valor.*

Litwin, E.

Es necesario buscar alternativas y combinaciones de instrumentos de Evaluación Formativa para que los/as docentes garanticen variadas experiencias en las trayectorias educativas de los estudiantes. Porque cada instrumento de evaluación supone seleccionar qué y cómo se evalúa y dejar algo por fuera de la evaluación (contenidos, estrategias, capacidades, entre otros). Por eso, disponer distintos instrumentos de EF enriquecen los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Se presentan a continuación algunas propuestas detalladas de Evaluación Formativa que profundizan y ejemplifican los dispositivos mencionados anteriormente.

### *El Diario de Campo en la Práctica Docente*

El diario de campo es un dispositivo de formación[17] que en vinculación con la especificidad del objeto propio de cada Seminario de PD, permite documentar intercambios, noticias, notas, situaciones, análisis y reflexiones que surgen en las distintas etapas de desarrollo de la práctica. De este modo, **se convierte para el Equipo Extendido de Práctica Docente (EEPD) en una herramienta valiosa de registro colectivo y comunicación y para los/as estudiantes, representa un texto íntimo y reflexivo que documenta la esencia de la experiencia pedagógica.**

El uso de este instrumento en MC fortalece las dimensiones comunicativas y vinculares entre quienes intervienen en el proceso formativo de la PD; su registro y retroalimentación constituyen un continuum entre ambas modalidades virtual y presencial. Este instrumento facilita el análisis e interpretación de datos, la elaboración de conclusiones y la economía del tiempo (Tenutto Soldevilla, 2020, citado en Ferreyra y Tenutto Soldevillla, 2021). También, habilita diferentes momentos de monitoreo y/o seguimiento por parte de los/as profesores/as formadores/as y co-formadores/as para la mejora de los aprendizajes y de la enseñanza de los/as estudiantes.

A modo de ejemplo, se comparte un Diario de Campo[18] de la PD en Modalidad Combinada (MC) para la planificación de la evaluación. La propuesta no pre-

17 Liliana Sanjurjo (2009) denomina dispositivo de formación a aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas entendiéndolo como un artificio complejo, pensado y / o utilizado para plantear alternativas de acción. Y, a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no. Por consiguiente, se considera al Diario de Campo un dispositivo de formación.

18 Miguel Ángel Zabalza (2004) lo define como instrumento de análisis del pensamiento de los profesores y como instrumento de investigación y desarrollo profesional (p.35). Por lo tanto, permite hacer evidentes los diferentes emergentes que ocurren durante la práctica para promover los procesos metacognitivos por lo cual, se realiza aquí una semejanza con el Diario de Campo.

tende ser un modelo sino un puntapié inicial para su reflexión y recreación. Además de los datos del/la practicante y/o residente, se expresan los propósitos formativos que definen paradas reflexivas y tienen como finalidad explicitar y compartir con el EEPD lo que se espera que los/as estudiantes aprendan en cada etapa. Esto les permite a los/as practicantes residentes, la anticipación y planificación de sus recorridos y a los/as docentes, acompañar el proceso de aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas didácticas para la enseñanza. En las columnas  se escriben las intervenciones de los distintos actores vinculadas al propósito. De este modo, las interacciones entre el/la estudiante y el Equipo quedan registradas y guardadas en el documento colaborativo, de manera que el/la practicante y/o residente pueda reconstruir su propia experiencia, reflexionar sobre ella y escribir en la fila final la ***reflexión y experiencia***.

### Características *Ver Instrumento I, Pág. 50*

El diario de campo, más que un simple registro cronológico, es una bitácora que se actualiza regularmente y donde se reportan ideas, detalles, avances y obstáculos en el desarrollo del trayecto, es por tanto un diario de viaje.  En la antigüedad, los navegantes utilizaban el cuaderno de bitácora para relatar el desarrollo de sus viajes, dejar constancia de todo lo acontecido y de la forma en la que resolvían los conflictos durante la travesía. En la actualidad, un cuaderno de bitácora se utiliza para llevar un registro escrito del quehacer pedagógico. Además de su origen histórico, como instrumento de evaluación posibilita que los/as estudiantes tomen como objeto de reflexión/análisis/estudio sus propias decisiones, permitiendo realizar progresivamente aproximaciones analíticas sobre el quehacer cotidiano de la práctica, comprender los logros alcanzados o buscar caminos para avanzar en los aprendizajes.

Su organización es cronológica, dinámica y de modalidad combinada lo cual facilita la revisión de los procesos de aprendizaje y de enseñanza de manera continua a partir de las interacciones de todo el Equipo.

<table>
<tr><td colspan="5">Instituto Superior de Formación Docente ........................................................................</td></tr>
<tr><td colspan="5">Profesorado de ......................................................</td></tr>
<tr><th colspan="5">DIARIO DE CAMPO DEL SEMINARIO DE PRÁCTICA DOCENTE</th></tr>
<tr><td colspan="5">Nombre de la Escuela Asociada:</td></tr>
<tr><td colspan="5">Nombre del/la Docente Orientador/a:</td></tr>
<tr><td colspan="5">Estudiante practicante-residente:</td></tr>
<tr><td colspan="5">Propósitos formativos iniciales:</td></tr>
<tr><td>FECHA</td><td>OBSERVACIONES, NOTICIAS, APORTES, ANÁLISIS, SUGERENCIAS FORMATIVAS DEL/LA DOCENTE ORIENTADOR/A</td><td>COMENTARIOS, REFLEXIONES, ANÁLISIS, INTERPRETACIONES DEL PRACTICANTE RESIDENTE</td><td>OBSERVACIONES, NOTICIAS, APORTES, ANÁLISIS, SUGERENCIAS FORMATIVAS DEL/LA DOCENTE DE PRÁCTICA DOCENTE</td><td>OBSERVACIONES, ANÁLISIS, SUGERENCIAS FORMATIVAS DE OTROS ACTORES DEL EEPD INTERVINIENTES EN LA EXPERIENCIA FORMATIVA DE LA PRÁCTICA DOCENTE</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Propósitos formativos de desarrollo/desempeño:</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Narrativa breve de reflexión y experiencia:</td></tr>
</table>

Instrumento I. *Diario de Campo del Seminario de Práctica Docente.*

### *Portafolio digital*

Elena Cano (2005) expresa que el portafolio es "una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo". (p. 54). Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta que el portafolio no es una carpeta caótica en la que se deposita de manera desorganizada lo que fue produciendo el/la estudiante.

Este instrumento es muy conveniente en aquellas propuestas que requieren la recolección e interpretación de información relevante para la toma de decisiones. Además, tal como expresa Anijovich (2019), el portafolio permite pensar en un estudiante "reflexivo y con libertad para realizar búsquedas y elegir caminos alternativos, contemplar soluciones provisorias y puntos de vista diferentes." (p.110).




PLANIFICAR DIVERSOS MOMENTOS Y RECORRIDOS FORMATIVOS

**PROPÓSITOS FORMATIVOS DEL PORTAFOLIO**

APRENDER E INTERCAMBIAR SABERES DE MANERA COLABORATIVA ENTRE PARES Y PROFESORES

VALORAR LA ESCRITURA PEDAGÓGICA PARA GENERAR PROCESOS METACOGNITIVOS-METADIDÁCTICOS

FORTALECER LA CULTURA DIGITAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN ESE ENTORNO

Al mirar hacia atrás, el/la estudiante tiene la posibilidad de reconocer el avance de su propio trayecto formativo, observar y reflexionar sobre el mismo y a la vez, al /a la docente le permite acompañar la construcción y reconstrucción a partir de intervenciones que interpelen y movilicen el pensamiento crítico de los/as practicantes y/o residentes. Por ello, es necesario que el/la profesor/a genere instancias de retroalimentación que promuevan aprendizajes significativos e incluya en el proceso, instancias de autoevaluación y coevaluación entre pares.

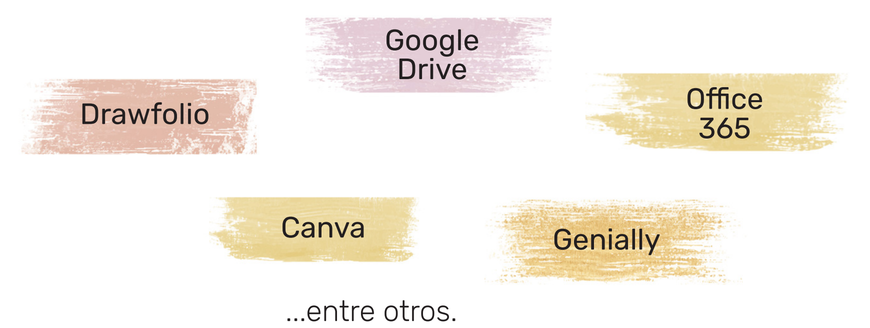
En la planificación es necesario co-construir con los/as estudiantes los criterios de evaluación de la propuesta, decidir las formas de participación en la construcción del portafolio -individual y/o en pareja- y acordar los tiempos de entregas parciales, algunas obligatorias y otras optativas.

La escritura de las razones de la elección de cada evidencia y las reflexiones que se generan al compartir los borradores son fuente de información para progresar en las producciones.

Algunas preguntas que orientan la retroalimentación son:

¿Con qué dificultades me encontré? ¿Cómo las resolví?
¿En cuáles necesito seguir trabajando?
¿Qué avances he logrado en mi proceso formativo?
¿Qué aprendizajes son auténticos y significativos para mí?
¿A qué desafíos me enfrentan estas experiencias formativas?
¿Cuáles son mis nuevas metas?

En su formato digital, el portafolio propicia el uso del aula virtual como espacio académico y de intercambio institucional. Además, permite aprovechar al máximo el entorno multimedia porque potencia la interacción y el intercambio con otros. Las aplicaciones que en la actualidad se pueden utilizar para construir el portafolio digital son:




...entre otros.

*Componentes que pueden formar parte de la construcción del portafolio digital*

- Carátula
- Índice
- Introducción: presentación del portafolio digital con la explicitación de la finalidad, la propuesta formativa, contextualización de la escuela asociada y organización del trabajo.
- Selección de evidencias significativas y justificación de las elecciones teniendo en cuenta los aportes que brindan a la formación. Para elaborar las reflexiones y argumentaciones es indispensable retomar los aportes teóricos y documentos curriculares que enmarcan la práctica pedagógica.
- Reflexiones finales
- Bibliografía

### *Trabajo en parejas pedagógicas*

El dispositivo que se presenta a continuación posibilita tanto la co-evaluación como la autoevaluación y metacognición en el trabajo por parejas pedagógicas. Para ello, se propone el registro y documentación de una observación de clase a partir de dos herramientas: las **notas de campo** y el **relato narrativo pedagógico** en una secuencia de cuatro momentos para favorecer la reflexión y el análisis de la práctica en el marco de la evaluación formativa.

#### Momento 1 Observación de una clase y registro de notas de campo.

Se solicita que cada integrante de la pareja pedagógica realice la observación y el registro de notas de campo de una de las clases (o una semana de clases) de su compañero/a en la Escuela Asociada o de una microclase al interior del Seminario, con el siguiente instrumento: *Ver Instrumento II, Pág. 55.*

#### Momento 2 Análisis del registro de notas de campo y elaboración del relato narrativo pedagógico.

A partir de las notas de campo y anotaciones realizadas en el momento 1, se propone elaborar una narrativa pedagógica[19] de la práctica observada y su análisis, teniendo en cuenta las categorías y marcos teóricos previamente acordados, con el propósito de realizar la reconstrucción crítica[20] de la práctica.

19 Narrativa pedagógica: es un dispositivo que posibilita "documentar el proceso de enseñanza para objetivar la práctica y volver sobre ella las veces que sea necesario, con la intención de cuestionar lo hecho, buscar los por qué y los para qué" (Sanjurjo, 2018:112).

20 Reconstrucción crítica: implica un ejercicio analítico e interpretativo que problematiza lo obvio, que pone en tensión las formas de conocimiento naturalizadas de la práctica y su relación con el entorno. En este sentido, el trabajo narrativo sobre prácticas ajenas permite comprender los conceptos propios del campo partiendo de situaciones contextualizadas, para aprender a mirar didácticamente el aula e interpretar lo que sucede a partir de un conjunto de categorías teóricas (Steiman, 2023).

<table>
<tr><td colspan="3">Institución:<br>Fecha de la observación:<br>Unidad/es curricular/es-Materia/s:<br>Nombre del Proyecto/Secuencia/Unidad Didáctica:<br>Carga horaria:<br>Sala/Grado/Curso:<br>Cantidad de estudiantes:</td></tr>
<tr><th>HORA</th><th>NOTAS DE CAMPO</th><th>COMENTARIOS E INFERENCIAS</th></tr>
<tr><td>Este espacio es para el registro de la hora o momento en que suceden aquellas actividades que resulten relevantes.</td><td>En este espacio se realiza el registro descriptivo de la clase observada, en la secuencia que sucede y de la manera más detallada posible.<br>Se puede proponer que se focalice en algún aspecto de la clase, por ejemplo: las estrategias de enseñanza utilizadas y las mediaciones que se realizan; el enfoque didáctico de la clase; la preguntas que se presentan, las intervenciones del/la practicante y los/as estudiantes del nivel obligatorio, entre otros.<br>Es importante definir sobre qué focalizar la mirada durante la observación.</td><td>En este espacio se registran los comentarios, ideas, sensaciones y preguntas que surjan de lo que se observa. Es decir, las primeras inferencias que aparezcan, considerando aspectos conceptuales y categorías, desde los autores y marcos teóricos previamente seleccionados.<br>Durante la etapa del análisis del registro descriptivo se podrán ampliar y profundizar estas inferencias en la narrativa pedagógica posterior, considerando los marcos teóricos que oficiarán de lentes interpretativas para el análisis de la práctica observada.</td></tr>
</table>

Instrumento II. *Planilla de Observación de Clase.*

### Momento 3 Retroalimentación.

Teniendo en cuenta la narrativa pedagógica y el análisis de la clase observada, se propone utilizar un instrumento que favorezca la retroalimentación, a través de la reflexión sobre: las valoraciones, las preguntas metacognitivas y/o metadidácticas y las sugerencias de mejoras para la práctica observada. Un diseño posible del instrumento es el siguiente:

| | |
|---|---|
| **Valoro** | … |
| **Me pregunto** | … |
| **Sugiero** | … |

**Nota**

Este instrumento para la **retroalimentación**, también puede ser utilizado por el/la docente orientador/a y/o el/la docente de la Práctica. El propósito de esta instancia de retroalimentación es brindar aportes para que el/la practicante recupere miradas/insumos para reflexionar, repensar y tomar decisiones sobre su práctica como parte de la evaluación formativa.

### Momento 4 Metacognición

En este momento del proceso, se propone un ejercicio metacognitivo individual sobre los aprendizajes que se construyeron durante el proceso (observación, registro, documentación, análisis y retroalimentación de la clase observada) y la producción de un breve texto, a partir de los interrogantes que se presentan a continuación en la escalera de la metacognición.

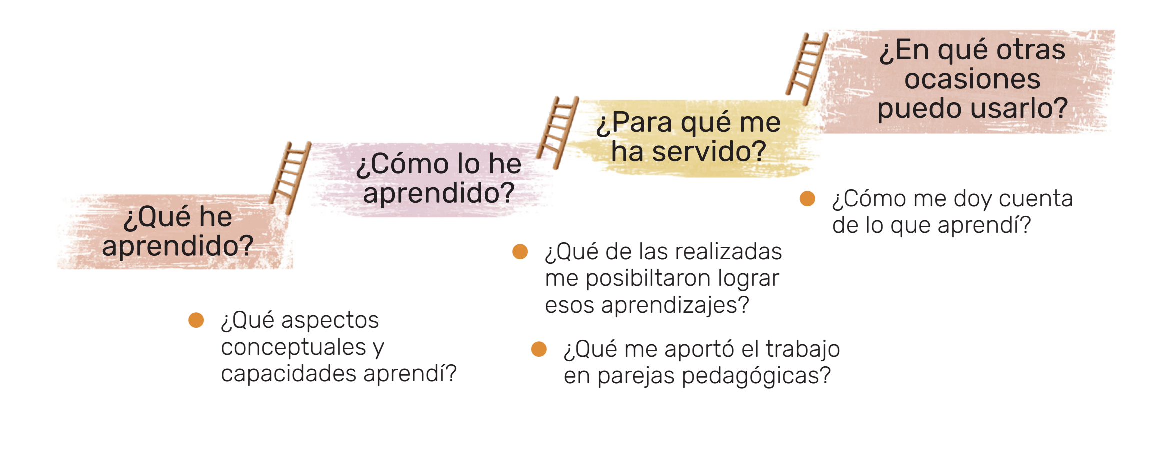



Gráfico I. Adaptado de Podestá, M. E.; Luzuriaga, M. (2022) *Análisis y reflexión sobre la práctica educativa II.* Universidad de San Andrés.

Para la valoración de la narrativa pedagógica y la metacognición del proceso se propone el uso de una rúbrica que puede ser utilizada por el/la docente de Práctica para el **seguimiento/evaluación** del practicante; por la pareja pedagógica a modo de **co-evaluación** y por el/la propio/a practicante como **autoevaluación**. Es necesario que en la valoración se explicite tanto aquello que el/la estudiante ha podido construir como lo que tiene pendiente. De tal manera que esa información expresada con claridad movilice al/la estudiante y a los/as docente/s, a diseñar otros modos de enseñar y aprender.

| Dimensiones a evaluar | Muy logrado | Logrado | En proceso | Pendiente |
|---|---|---|---|---|
| Elaboración de la narrativa pedagógica<br><br>**Momentos 1 y 2** | El relato narrativo describe detalladamente la clase y el contexto en el cual se desarrolla.<br>Existe gran coherencia entre las notas de campo y la narrativa pedagógica.<br>El relato narrativo se focaliza en todos los aspectos acordados previamente para la observación de la clase.<br>Se incluye el análisis e interpretación de los hechos narrados. | El relato narrativo describe la clase observada y el contexto en el cual se desarrolla.<br>Existe una correspondencia parcial entre las notas de campo y la narrativa pedagógica.<br>El relato narrativo recupera algunos aspectos acordados previamente para la observación de la clase.<br>Se visibiliza el análisis de algunos de los hechos narrados. | El relato narrativo describe de manera general la clase observada y no tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla.<br>Existe escasa correspondencia con las notas de campo.<br>El relato narrativo recupera algunos aspectos acordados previamente para la observación de la clase.<br>Se visibiliza un breve análisis de los hechos narrados. | El relato narrativo no refleja la clase observada. |
| Análisis de la práctica observada<br><br>**Momento 2** | Se realiza un análisis detallado de la clase observada, de acuerdo a los aspectos acordados para focalizar la observación.<br>Se visibilizan interpretaciones, inferencias y preguntas pertinentes, de acuerdo a los hechos y contexto narrados, y a las categorías y marcos teóricos propuestos.<br>Se explicitan evidencias concretas de lo observado en la clase y se vinculan con los marcos teóricos y sus respectivos autores. | Se realiza el análisis de la clase observada y se recuperan algunos aspectos en los que se focalizó la observación.<br>Se visibilizan inferencias e interpretaciones sobre los hechos narrados y las categorías y marcos teóricos propuestos.<br>Se explicitan algunas evidencias concretas de lo observado en la clase y se vinculan con los marcos teóricos. | Se realiza el análisis de la clase observada en función de uno o dos de los aspectos en los que se focalizó la observación.<br>Se visibilizan algunas inferencias e interpretaciones sobre los hechos narrados y escasa vinculación con los marcos teóricos. | No se presenta el análisis de la clase observada, en su lugar se transcriben las notas de campo o el análisis de la clase se basa en inferencias e interpretaciones que no se vinculan con los marcos teóricos propuestos. |

Instrumento III. *Rúbricas para seguimiento/evaluación.*

| Dimensiones a evaluar | Muy logrado | Logrado | En proceso | Pendiente |
|---|---|---|---|---|
| Retroalimentación de la práctica observada<br><br>**Momento 3** | La devolución es completa y pertinente ya que incluye valoraciones, preguntas y sugerencias de mejora, que se sustentan en los marcos referenciales trabajados y son factibles para el contexto de la práctica observada.<br>La devolución es detallada y se basa en el análisis plasmado en la narrativa pedagógica de la clase.<br>Se explicitan evidencias concretas sobre los aspectos valorados. | La devolución es pertinente e incluye valoraciones, preguntas y sugerencias de mejora sobre algunos de los aspectos de la clase.<br>Las sugerencias de mejora se encuentran contextualizadas y se sustentan en los marcos teóricos referenciales, pero no se explicitan evidencias de los aspectos señalados. | La devolución es muy general o incompleta, solo se da cuenta de algunos de los aspectos que se solicitan y se sustenta parcialmente en el análisis realizado.<br>Las sugerencias de mejora se relacionan escasamente con los marcos teóricos referenciales y/o no son del todo pertinentes para el contexto de la práctica observada. | No se realiza devolución de la clase observada en relación a los aspectos que se solicitan, o bien es incompleta y/o inadecuada. |
| Reflexión metacognitiva del proceso<br><br>**Momento 4** | Se realiza la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, a partir de la observación de clase en pareja pedagógica, dando cuenta de todos los aspectos señalados en la escalera de la metacognición.<br>Se explicitan de manera detallada los aprendizajes construídos y las actividades/momentos desde las cuales los adquirieron con evidencias explícitas. | Se realiza una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, a partir de la observación de clase en pareja pedagógica.<br>Se explicitan de manera clara los aprendizajes construídos, considerando algunos de los aspectos señalados en la escalera de la metacognición. | Se realiza una reflexión parcial del propio proceso de aprendizaje en la observación de clase en pareja pedagógica.<br>En la misma, se explicita algún aspecto de la escalera de la metacognición de manera muy general. | No se incluye la reflexión metacognitiva sobre el proceso de aprendizaje a partir de la observación de clase en pareja pedagógica. |

Instrumento III. *Rúbricas para seguimiento/evaluación.*

### *Podcast*

Un podcast es un producto de la oralidad digital resultado de la evolución tecnológica en la cultura digital, que ofrece nuevas oportunidades para construir relaciones distintas y de impacto con los destinatarios. Es un vehículo de transmisión de esa nueva oralidad; un formato que ofrece muchas posibilidades en contextos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación.

Pensado como dispositivo de evaluación formativa es un interesante recurso que favorece en los/as estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la fundamentación de opiniones personales cuando son destinatarios, y/o cuando son creadores y deben dar cuenta de los propósitos y decisiones asumidas para su elaboración. A la vez que **permite compartir lo aprendido de manera significativa, creativa, útil y abierta a una comunidad más amplia que la escolar.**

**En el Campo de la Práctica Docente, entre otras ventajas y beneficios[21], el podcast adquiere significación cuando el/la estudiante orientado/a por el/la profesor/a a partir de un propósito, organiza sus ideas, elabora un plan de escritura y narra/cuenta su proceso de aprendizaje y reflexiona sobre el mismo.** Las prácticas de oralidad, lectura y escritura se ponen en juego en la producción y en la recepción del mensaje que toma carácter de narración, entrevista, foro, panel, exposición entre otros. Este dispositivo favorece el trabajo con pares, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Las posibilidades de construir un podcast[22] son muchas y muy libres y existen varios programas disponibles en la Web para su creación. Actualmente, uno de

21 Para ampliar la información (etimología de la palabra podcasts, tipos de formatos, cómo crear un podcast, podcasts inspiradores) se sugiere la visita al documento: Ministerio de Educación de Córdoba. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior. Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada. Equipo de Educación Digital. El podcast como recurso educativo. (2023) https://drive.google.com/file/d/12CTLzEiNOoQ6Bw23SwpywxXwKBz0L1e3/view?usp=sharing

22 Guía "Hacé tu propio podcast" -Seguimos Educando Tutorial elaborado por "Seguimos Educando" con todos los pasos necesarios para realizar un podcast.

ellos es *Audacity* -un editor gratuito de audio- y otros grabados en formatos .ogg o mp3 que se distribuyen mediante RSS o en diferentes plataformas. En cuanto a su estructura, algunos se presentan en una serie de capítulos con un tema que se desarrolla en episodios o cada uno con temáticas diferentes. Adoptan diversos géneros y formatos según los propósitos: de ficción y de no ficción, narrativos, informativos, de entrevistas, conversaciones, entre otros. Puede construirse con un solo orador o proponer una polifonía de voces; incluir música, efectos de sonido, grabaciones, y todo aquello que pueda registrarse en formato de audio.

### *Mensajerías instantáneas: WhatsApp/Telegram*

En el año 2020, con las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio [ASPO] y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio [DISPO], producto de la pandemia Covid-19, las mensajerías internas como WhatsApp y Telegram empezaron a ser utilizadas como recursos tecnológicos académicos, convirtiéndose en aliados en la tarea educativa como herramientas comunicativas y pedagógicas. Esto provocó que nuevas dinámicas de trabajo empezaran a instalarse en las formas de enseñar y de aprender.

La facilidad de su uso, acceso y funciones han permitido nuevas formas de construcción de conocimiento a través de: chat grupales y/o individuales, mensajería instantánea, mensajes de voz, llamadas y/o videollamadas, envío y/o enlace de documentos, fotos, videos, encuestas y lectura de textos en diferentes formatos. Además, brindan la posibilidad de vincularlo con otros dispositivos a través de las aplicaciones ( WhatsApp Web y Telegram Web) y al combinarlos con el almacenamiento en la "nube", permite organizar y sistematizar los materiales, interactuar fácilmente con ellos, preservarlos, y disponibles para ser compartidos.

Hoy con la experiencia educativa transitada y capitalizada de esos años, se potencia su uso como otro instrumento para la Evaluación Formativa al momento de acompañar y evaluar el desarrollo de los aprendizajes de los/as prac-




Gráfico II. *Funciones académicas de Whatsapp.* Basado en web whatsapp.com (2021)

ticantes y residentes. Sin embargo, para que estas herramientas funcionen como instrumento de E F es necesario construir acuerdos sobre los modos de uso, para lograr entre todos los/as participantes, una convivencia virtual adecuada y respetuosa de los fines para los cuales fue creado.

Los grupos que se forman son variables, diversos y flexibles y responden a necesidades y propósitos diferentes, por ejemplo:

- estudiante - estudiante;
- profesor/a de práctica -estudiante,
- estudiante- docente orientador - profesor de Práctica Docente.
- otro/s integrantes.

Algunas de las funciones que pueden tener los grupos son:

- comunicar las devoluciones sobre las prácticas de enseñanza -llevadas a cabo por el/la practicante y/o residente en la Escuela Asociada- realizadas por el/la profesor/a de Práctica Docente y/o el/la docente orientador/a,
- compartir información del proceso de la práctica y/o residencia del/la estudiante,
- promover el pensamiento crítico y reflexivo en el/la estudiante, sobre las acciones desarrolladas tanto en el ISFD como en las E. A.,
- realizar preguntas entre los distintos participantes que inviten a la reflexión y análisis de intervenciones pedagógicas o análisis metadidácticos,

...entre otras.

# Tercera parte

## EXPERIENCIAS DE EVALUACIONES FORMATIVAS

En esta segunda parte se socializan dos experiencias de Evaluación Formativa, presentadas por institutos de Nivel Superior de la Provincia de Córdoba.

Para su selección se tuvo en cuenta cómo han sido diseñadas, la significatividad formativa pedagógico-didáctica, la claridad, la originalidad, la creatividad y la coherencia en el marco del enfoque crítico- reflexivo de la evaluación.

Las experiencias seleccionadas pertenecen a las siguientes instituciones:



- Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos”, Corral de Bustos y



- Instituto Superior de Formación Docente “Ramón Menéndez Pidal”, Río Cuarto.



La narrativa de estas experiencias evaluativas es un aporte genuino de colegas que nos ayudan a explorar y/o profundizar la reflexión de la evaluación formativa en el Campo de la Práctica Docente.

## EXPERIENCIA 1

# *Más artesanos que nunca: la evaluación formativa de las prácticas docentes durante la pandemia*

*Institución:* I.S.F.D. Escuela Normal Superior "Maestros Argentinos"
*Carrera:* Profesorado de Educación Secundaria en Biología
*Curso:* 4to año
*Autores:* Sabrina Silva, Ma. Josefina Defendi, Silvia Luchessi, Carla Salvay.

### *Síntesis descriptiva*

Durante un período del año 2020, en plena pandemia de Covid-19, las profesoras que formamos el Taller Integrador (TI) del Seminario Taller de Práctica Docente IV y Residencia del Profesorado de Educación Secundaria en Biología, propusimos acompañar a los/ as estudiantes residentes en una práctica de evaluación formativa y autoevaluativa. Allí abordamos el dispositivo Protocolo S. E. R.[23] que implica pensar en seguir haciendo, empezar a hacer y revisar algún aspecto, en este caso, de la residencia áulica que se estaba llevando a cabo en las Escuelas Asociadas (EA) bajo la modalidad virtual. Desde agosto hasta octubre, los/as estudiantes concretaron su residencia docente en la modalidad virtual, con encuentros sincrónicos en el día y horario estipulados por la EA. Siguiendo esa línea de trabajo, las docentes del TI, decidimos que los momentos de reflexión y evaluación continuarían bajo

23 Recibe el nombre **Protocolo S. E. R.** el dispositivo propuesto por Anijovich, en el marco de *Acompañamientos para la retroalimentación formativa* del INFoD, en el año 2019.

la misma modalidad: virtual; pero con la mira puesta en los aprendizajes y capacidades adquiridos por los residentes durante dicho proceso formativo.

La pandemia por Covid-19 durante el año 2020 impactó profundamente todas las esferas de la sociedad, siendo la formación docente un ámbito de intensa reestructuración para enfrentar los grandes desafíos que implicaron el desarrollo de las capacidades profesionales. Así, el Campo de la Práctica Docente se vio hondamente interpelado en relación a la enseñanza y el aprendizaje del oficio de enseñar, en otros contextos y con diversas modalidades.

De este modo, desde el Seminario de Práctica Docente IV y Residencia, junto al equipo del TI, conformado por Didáctica de la Biología, Educación Ambiental y Biología Humana y Salud, se presentó la siguiente situación problemática:

*¿De qué manera realizar una evaluación formativa, en el contexto de enseñanza y aprendizaje virtual, que se materialice en el acompañamiento a los/as estudiantes durante el período de residencia áulica?*

Teniendo cómo guía este problema, comenzamos a realizar encuentros virtuales sincrónicos con los docentes del TI, para acordar los modos de la evaluación formativa destinada a los/as estudiantes de 4to año, que estaban realizando sus primeras aproximaciones en las Escuelas Asociadas bajo la modalidad virtual.

El Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Secundaria en Biología, y los documentos elaborados por el Equipo de Práctica Docente de la DGES, como la Caja de Herramientas 2020 y Diseñar clases en entornos virtuales para los Seminarios de Práctica Docente 2020, han sido de gran utilidad para orientarnos en la selección de los siguientes ejes organizadores: Diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza: autoevaluación; Prácticas docentes y cotidianeidad: relatos de experiencia. Escrituras pedagógicas narrativas: textos de reconstrucción crítica a partir de experiencias situadas y Reflexividad crítica y profesionalidad docente: prácticas reflexivas. También




consultamos el Marco Referencial para las Capacidades de la Formación Docente Inicial (Res. CFE N°337/18) recuperando la Capacidad General VI: Comprometerse con el propio proceso formativo y dentro de ella, la capacidad específica: analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas (2018: 9). De esta manera, pretendimos generar prácticas reflexivas y autoevaluativas en los/as estudiantes, que sean contextualizadas según las características de las Escuelas Asociadas.

Luego, continuamos con la formulación del propósito, quedando delimitado en la promoción de análisis autocríticos sobre el desempeño concretado en las instituciones educativas durante el período de Residencia, con la finalidad de ocasionar la reflexividad pertinente hacia la toma de decisiones fundadas en la reconstrucción de las propias experiencias. Los objetivos en este contexto de evaluación formativa virtual fueron: Interpretar y analizar algunos marcos teóricos que permitan comprender el rol docente durante la pandemia de Covid-19; Valorar la narrativa pedagógica como instrumento para recopilar información observable; Asumir el proceso de reflexión como estrategia de autoevaluación para revisar las prácticas de residencia.

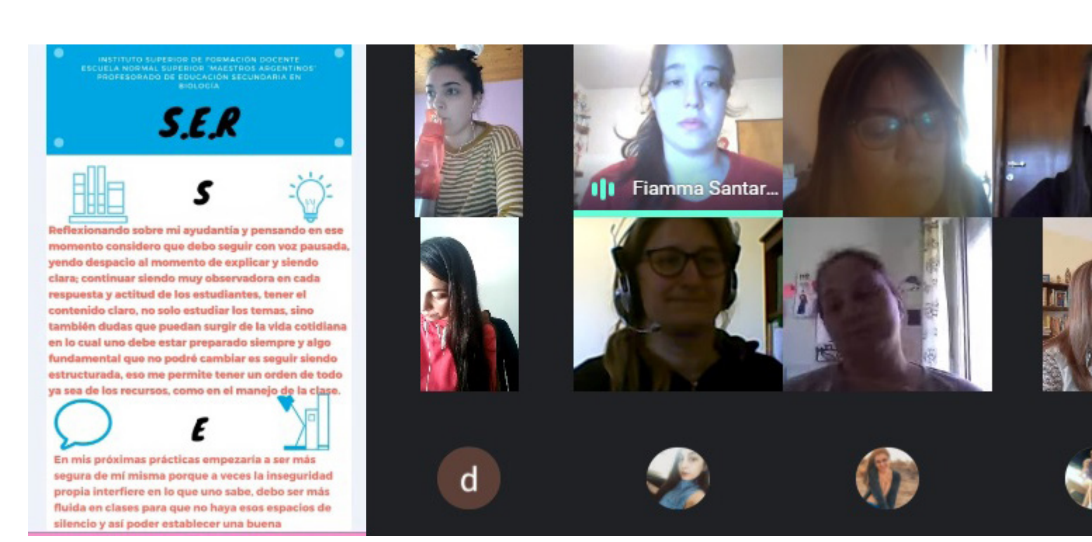
### *Desarrollo de la experiencia evaluativa*

El período de evaluación formativa fue de agosto hasta octubre de 2020, los/las residentes con-

cretaron el desarrollo de clases bajo la modalidad virtual, con encuentros sincrónicos en el día y horario estipulados por la escuela asociada. Debido a la continuidad del contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio, los docentes del TI, vimos oportuno continuar con la evaluación formativa de manera virtual. Pero esta vez, **debía centrarse en la puesta en reflexión de alguna experiencia situada que visualice los aprendizajes y capacidades adquiridos por los/las residentes.** Es así que propusimos realizar un encuentro sincrónico con los/as estudiantes una vez al mes; a los que asistieron también los/as docentes orientadores y directivos de las escuelas asociadas.

Previo a los encuentros sincrónicos, los/as estudiantes residentes debieron realizar las siguientes lecturas para comprender el valor pedagógico que tiene revisar/reflexionar sobre las prácticas áulicas y así emitir juicios autoevaluativos: visualizaron el video Práctica Reflexiva de Rebeca Anijovich (hasta el minuto 5:00), INFoD. (2018); leyeron el Cap. "**El sentido de la reflexión en la formación docente**" del libro de la misma autora, ***Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias.*** (pp. 41-58), y el Cap. 3: "**Las prácticas reflexivas en las prácticas de enseñanza en análisis desde una didáctica reflexiva**" de Jorge Steiman.

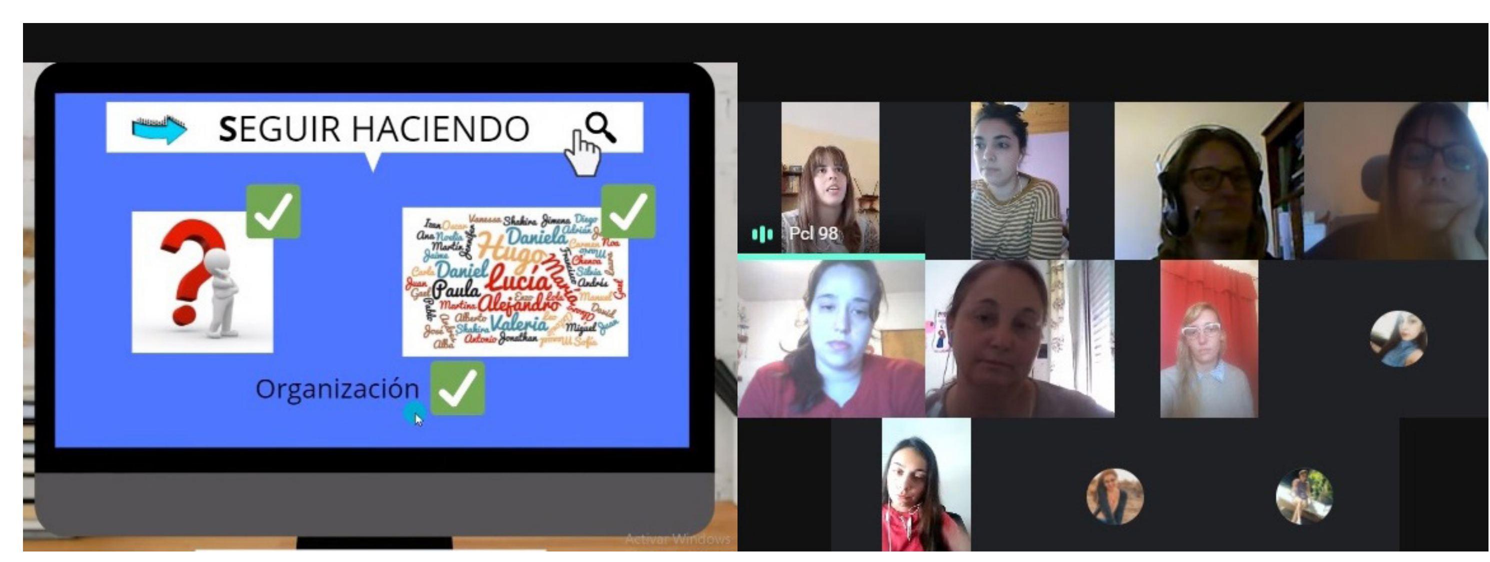
Luego debieron recuperar del diario de formación, una clase o experiencia narrada que sería expuesta durante el encuentro pautado con los actores de la escuela asociada y el Instituto Superior de Formación Docente. Para ese día elegimos trabajar con el dispositivo protocolo, entendido como red de conversación organizada en pasos, con la idea de que, en un tiempo breve, pueda producirse algo interesante al interior del equipo de trabajo. Este dispositivo se basa en el llamado "S. E. R.": **S**eguir haciendo, **E**mpezar a hacer, **R**evisar algún aspecto. De esta manera, cada estudiante residente, con su narrativa seleccionada debió pensar el protocolo SER, plasmarlo en una presentación visual y explicar oralmente las decisiones tomadas, triangulando información teórica con los marcos abordados desde las unidades que conforman el TI.




*Desarrollo de una clase virtual, analizando el Protocolo SER.*

Nabila, estudiante residente, nos dice que: *"**S**eguir haciendo: pensar y planificar el contenido a enseñar y las estrategias; invitar a los estudiantes a participar; valorar cada ayudantía recuperando las devoluciones; hablar de manera clara y agradable; ofrecer ayudas a los estudiantes; implementar estrategias de retroalimentación. Qué **E**mpezar a hacer: revisar cada una de mis intervenciones analizando fortalezas y debilidades; confiar más en mí y en mis potencialidades; y qué **R**evisar: buscar maneras alternativas para evitar la exposición de algún estudiante que pueda provocarle malestar".*

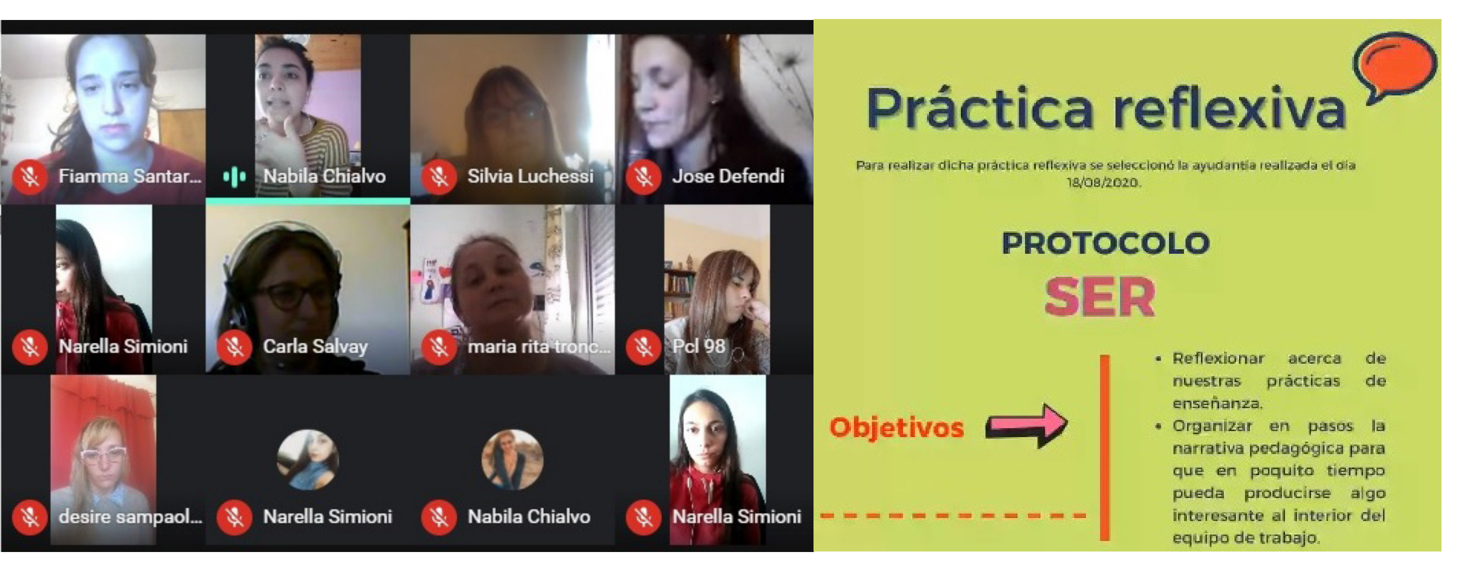
Una docente orientadora expresó: *"La jornada ha sido muy provechosa. Hace falta identificar lo que podemos hacer y lo que no podemos en este nuevo escenario; deconstruir formas y maneras de entender la clase; compartir conocimientos entre pares: entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre docentes; actuar, para vivir esta contingencia como una oportunidad para transformar las formas de enseñar. En el día de hoy circularon muchas vivencias y experiencias, los relatos a través del dispositivo permitieron "po-*




*Desarrollo de una clase virtual, analizando el Protocolo SER.*

*ner sobre la mesa" muchos aspectos de la enseñanza, reflexionamos juntos y sin lugar a dudas, cerramos el encuentro sabiéndonos enriquecidos, con un saber pedagógico construido".*

Una profesora del TI, comentó: *"La noción de práctica docente como práctica compleja adquiere en estos tiempos nuevos significados. Necesitamos pensar el oficio como una construcción artesanal de propuestas de enseñanza situadas que puedan enfrentar la complejidad de los nuevos escenarios. La escucha del análisis reflexivo que cada estudiante realizó nos permite asumir nuestro rol como intelectuales creativos. En los relatos hubo mucho de creatividad, de ingenio, de marchas y contramarchas, de inseguridades, pero todos reflejaron el rol docente como creador. Y la valoración sobre las decisiones tomadas les ha permitido construir saberes. Ustedes debieron crear contenidos: videos, audios, infografías… entonces, la reproducción se vio intempestivamente (por suerte) bloqueada por esta virtualidad obligatoria".*




*Desarrollo de una clase virtual, analizando el Protocolo SER.*

Esta breve forma de evaluación formativa permitió que los/as estudiantes se tomaran una pausa para reflexionar sobre aquellas prácticas desarrolladas en la residencia de las aulas del nivel secundario. Así, el Diario de Formación fue el elemento clave para recuperar y analizar esas experiencias desde el punto pedagógico didáctico. Durante el encuentro prevaleció la escucha y la orientación hacia otras formas de pensar la clase, más allá de un espacio físico determinado.

## EXPERIENCIA 2

# *El ateneo didáctico como espacio para la preparación metodológica del futuro docente*

*Institución:* Instituto Sup. de Formación Docente "Ramón Menéndez Pidal"
*Carrera:* Profesorado de Educación Primaria
*U. C.:* Práctica Docente IV y *Residencia:* Recrear las Prácticas Docentes
*Curso:* 4to año - Div. A
*Autora:* Sonia Ghiglione

La presente publicación narra el momento presencial del Ateneo, basado en el Programa Pedagógico Priorizado "Leer, escribir y pensar la cultura digital en el nivel primario", del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. El encuentro se desarrolla el 26.05.2022, en el ISFD "Ramón Menéndez Pidal" y en la jornada los/as estudiantes residentes responden la pregunta problematizadora ¿Cómo diseñar y enseñar contenidos propios de la Educación Digital, para integrar espacios curriculares de los grados del Nivel Primario, asignados para la residencia en las Escuela Asociada?

### *Narrativa del ateneo*

Como se expresa en la fundamentación del Programa "Leer, Escribir y Pensar en la Cultura Digital", actualmente la tecnología y los entornos digitales ocupan tiempos y espacios en nuestras vidas, mediando en las nuevas formas que adoptan las prácticas sociales. Sin embargo, la escuela no ha podido responder a la cantidad y velocidad que avanza la tecnología, por ello se ha distanciado de esta realidad.

Los sistemas digitales[24] son considerados la base material de los consumos culturales de niñas, niños y jóvenes y tienen un lugar cada vez más importante en todos los aspectos sociales.  Su dominio es clave para la integración plena a la sociedad, tanto en nuestros días  como en el futuro cercano.

El Programa "Leer, escribir y pensar la cultura digital en el nivel Primario" proyecta la creación de entornos educativos, que sean significativos y relevantes y garanticen derechos a la alfabetización digital.

Esta narrativa presenta el ateneo, que lleva el mismo nombre del Programa, desarrollado el día 26 de mayo del año 2022 en el Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal, con la presencia de integrantes del Equipo Extendido de Práctica Docente. Por considerar, el ateneo didáctico como un dispositivo pedagógico que aborda casos a partir de experiencias significativas y problemas de enseñanza propios de las prácticas de Residencia, se aborda la problemática que plantea la escuela asociada Florentino Ameghino y los espacios curriculares de Lengua, Matemática, TIC y Jornada Extendida:

*"Inconsistencia en las prácticas y propuestas pedagógicas que estarían provocando aprendizajes fragmentados en los estudiantes."*

Este ateneo adhiere a la iniciativa del Plan Nacional Integral de Educación Integral de Educación Digital, en el marco de la Resolución N° 2376/16,  que promueve integrar la comunidad educativa en la cultura digital con el fin de favorecer la innovación pedagógica, la calidad y la inclusión. Los propósitos formativos de esta experiencia son:

Fortalecer y articular las prácticas pedagógicas en los espacios curriculares de Lengua y Literatura y Matemática para evitar aprendizajes fragmentados en los estudiantes a partir de prácticas situadas, contextualizadas y significa-

24 Los sistemas digitales según el mencionado Programa hacen referencia a la Educación Digital, la Programación y la Robótica



tivas incorporando la Educación Digital de manera transversal en los distintos espacios curriculares con énfasis en Matemática - Lengua Oral y Escrita - Literatura y TIC.

### *Inicio*

Se proyecta un PowerPoint [PPT] para explicar las temáticas a abordar, recuperar la problemática propuesta por la Escuela Asociada y presentar la propuesta del Instituto Formador, la resolución y temas trabajados desde la página Cultura Digital del Gobierno de Córdoba.

### *Agrupamientos por color y tareas a realizar*

**Color Violeta •** Estación 1 SOFTWARE Y PROGRAMACIÓN a cargo de la residente-expositora Stefania Sack. Se comenzó indagando el conocimiento de los participantes sobre el tema, luego se expuso sobre software, especialmente PPT y Word Office, usos y funciones. Para finalizar, los asistentes pusieron en práctica los conocimientos brindados, realizando diapositivas de PPT con sus respectivos diseños, animaciones y transiciones.

**Color Verde •** Estación 2 LAS TIC EN LENGUA Y LITERATURA a cargo de la residente-expositora Aldana Garro. En esta parada, de TIC en Lengua y Literatura, se explicó el modelo TPACK y cómo incorporar las TIC en cualquier área curricular. Seguido a esto, se trabajó a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos seleccionar información confiable en la internet? También se informó sobre el código QR, como herramienta para acceder a materiales o recursos, en este caso, para la Jornada Extendida.

**Color Rosa •** Estación 3 MATEMÁTICA Y TIC a cargo de la residente-expositora Loreley Guiñazu. En esta estación se trabajó la Matemática incluyendo las TIC. Se plantearon distintas propuestas: juegos online, creaciones de cuestionarios online, creación de videos y de voz con explicaciones. Para finalizar, se hizo escanear, a cada participante, un código QR para acceder a la carpeta de Drive de la expositora, donde se guardaron materiales necesarios para incluir las TIC en el área.

**Color Celeste •** Estación 4 CIUDADANÍA Y SEGURIDAD DIGITAL a cargo de la residente-expositora Rita Tissera. La actividad se comenzó con una breve pregunta a cada uno de los asistentes, sobre qué entienden por ciudadanía digital. A partir de esto, se desarrollaron los conceptos de ciudadanía y seguridad, haciendo mención a algunos de los peligros que acechan las redes sociales: "grooming", "ciberbullying", "sexting", "shareting" y "phishing". Seguidamente, se informó acerca de formatos de contraseñas seguras, tips para



*Distintos momentos del desarrollo del ateneo.*

navegación segura y sitios donde se pueden denunciar cada una de estas amenazadas, incluida la "App", ("Gap") para denunciar estos delitos. Para finalizar la actividad, al igual que en las otras estaciones, se entregó un código QR con toda la información presentada.

La evaluación del ateneo se organizó a partir de la planificación del cronograma de trabajo, en la modalidad combinada. Las clases virtuales sincrónicas, en un total de seis, se desarrollaron en los meses de abril y mayo, a través de "meet" y con una duración de 40 minutos cada una. Por otro lado, las prácticas de lectura y escritura previas y posteriores a la experiencia formativa del ateneo, se compartieron en documentos colaborativos de Drive. El trabajo asincrónico se monitoreó con una frecuencia semanal. En cuanto a las clases presenciales, se concretaron 4 de 80 minutos cada una, en el ISFD.




Participé del Ateneo "Leer, escribir y pensar la cultura digital en el nivel primario



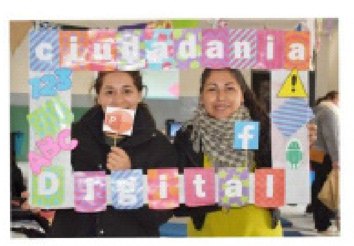

Participé del Ateneo "Leer, escribir y pensar la cultura digital en el nivel primario




Participé del Ateneo "Leer, escribir y pensar la cultura digital en el nivel primario




Participé del Ateneo "Leer, escribir y pensar la cultura digital en el nivel primario




Participé del Ateneo "Leer, escribir y pensar la cultura digital en el nivel primario

*Stickers de recuerdo con fotos de las participantes.*

# Cuarta Parte

## EPÍLOGO

*Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias. Posibilita nuevamente reconocer las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por lo tanto se imbrica en la buena enseñanza.*

Litwin, E.

Cuando decidimos qué tema seleccionar para la segunda entrega de la **Colección Efecto Prisma en la Práctica Docente**, convenimos en que era necesario abordar la Evaluación Formativa, debido a las reiteradas conversaciones en las que este tema surge como preocupación y ocupación entre los distintos actores profesionales del Campo de la Práctica de los ISFD. Por las particularidades y aristas que tiene esta unidad curricular, que amplía las experiencias pedagógicas de los/as estudiantes en las Escuelas Asociadas, los Profesores de Práctica Docente se ven provocados/convocados a recrear condiciones e instrumentos de Evaluación Formativa para fortalecer las trayectorias estudiantiles.

Sin embargo, aunque el tema estaba definido, las sucesivas lecturas y conversaciones reflexivas nos llevaron a tomar decisiones y adoptar un posiciona-

miento ético, político, epistemológico y pedagógico para instalar en la agenda institucional, el carácter formativo de la evaluación con el fin de favorecer en los/as estudiantes y en los /as profesores/as, procesos metacognitivos y metadidácticos.

Hasta aquí ideas, opiniones, preguntas, respuestas, sugerencias, experiencias sobre Evaluación Formativa en la Práctica Docente que invitan a la comunidad de Práctica a repensar/compartir sus propias prácticas evaluativas. Esto implica reconocer las ideas que subyacen en los instrumentos que se usan con frecuencia, los momentos en que se incluyen espacios para la evaluación, los actores involucrados y las modalidades que adoptan.

Por eso, nos animamos a calificar este epílogo como "deseante" porque es un texto de cierre en el que se reúne aquello que anhelamos provoque, genere, despierte **Desafíos y Trascendencia de la Evaluación Formativa en la Práctica Docente.**

**Deseamos** que este fascículo ingrese a la comunidad de Práctica Docente como un material teórico que sea trabajado entre colegas del ISFD y de la Escuela Asociada y los/as estudiantes de Nivel Superior para instalar la cultura de la Evaluación Formativa en la Formación Docente.

**Deseamos** que este fascículo aporte orientaciones y claridad para trascender el posicionamiento de la evaluación reducida a la calificación hacia una evaluación formativa, donde se visibilice el compromiso de acompañar el aprendizaje reflexivo de los/as estudiantes.

**Deseamos** que la evaluación formativa no se reduzca solo a la devolución cualitativa de una experiencia pedagógica sino que habilite procesos de retroalimentación y tiempo para el proceso metacognitivo que necesitan los/as estudiantes para volver a pensar lo que se hizo.

**Deseamos** que este fascículo ayude a pensar y planificar propuestas variadas y creativas de Evaluación Formativa, integrada e integradora de saberes

construidos en un proceso espiralado a lo largo de la trayectoria de los/as estudiantes en el Campo de la Práctica Docente.

Deseamos que la Evaluación Formativa se convierta en una experiencia pedagógica en la que el/la estudiante sea consciente de lo que está aprendiendo y cómo lo está aprendiendo para que pueda, a partir de su propia vivencia, planificar y desarrollar propuestas de enseñanza que incluyan la EF.

Deseamos que los/as docentes ***desafíen*** sus propuestas de evaluación, concebidas como el punto final de la propuesta de enseñanza para poder ***trascenderlas*** e ***imbricarlas a la buena enseñanza***.

## AGRADECIMIENTOS

A los/as profesionales de la educación de los distintos ISFD de la Provincia, con quienes hemos compartido diálogos, miradas y reflexiones acerca de las prácticas evaluativas.

A los/as profesores/as que participaron en la escritura con sus experiencias narrativas, donde la creatividad y los saberes dan cuenta de cómo es pensada la evaluación formativa en diferentes institutos formadores.

A las Coordinadoras Regionales del Área de Práctica Docente de la DGES por el significativo aporte realizado con el conocimiento y la experiencia de su trabajo de acompañamiento a los ISFD.

A la supervisión editorial, por los tiempos dedicados a la lectura y las generosas orientaciones brindadas a lo largo de la escritura de este fascículo. Con ellos/as pudimos intercambiar ideas sobre las prácticas de Evaluación Formativa en la Práctica Docente.

A ustedes lectores/as, que reescribirán este texto en íntimo diálogo con la propia experiencia de lector/a y con la trayectoria formativa y profesional.

# MARCO NORMATIVO Y LEGAL


- Ministerio de Educación de Córdoba. **Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la Formación Docente Inicial.** https://dges-cba.infd.edu.ar/sitio/curriculares/

- Ministerio de Educación de Córdoba (2010) Dirección General de Educación Superior. **Una reflexión acerca de la evaluación en el Nivel Superior.**

- Ministerio de Educación de Córdoba. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior. **Resolución N° 93/11.** https://dges-cba.infd.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/Resol_Practicas.pdf

- Ministerio de Educación de Córdoba. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior. **Resolución N° 412.** https://dges-cba.infd.edu.ar/sitio/upload/resol_RAM_412.pdf

- Ministerio de Educación de Córdoba. Dirección General de Educación Superior. Área de Práctica Docente (2023). **Orientaciones Jornada de Apertura Práctica Docente.** https://drive.google.com/file/d/1ymTOZI2yhphzOj-SOuReTn2IIfUSUJtdd/view?usp=sharing

- Ministerio de Educación de Córdoba (2018). **Documento de Acompañamiento N° 19.** Procesos de Evaluación en la formación situada. Selección, análisis e interpretación de evidencias de aprendizajes. http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/f19-aprendizaje.pdf

- Ministerio de Educación de Córdoba. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior. Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada. Equipo de Educación Digital. **El podcast como recurso educativo.** (2023). https://drive.google.com/file/d/12CTLzEiNOoQ-6Bw23SwpywxXwKBzOL1e3/view?usp=sharing

# MATERIALES DE REFERENCIA Y CONSULTA


Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles.* Vol. 1 (Tesis de doctorado en Educación). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación.* Editorial Paidós. Buenos Aires.

Alochis, I. y Florit, A.M. (2001). *Con Ciencia Ortográfica.* Graziani S.A. Córdoba.

Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación Formativa: orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula.* Publicación realizada por SUMMA, en colaboración con la Fundación "La Caixa". https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL+-+RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA+-+CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49a-c47a14a36bfc?t=1590582934618

Anijovich,R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad.* Paidós. Buenos Aires.

Anijovich, R; Cappelletti, Mora y Sabelli. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias.* Buenos Aires.

Anijovich, R. y González, C. (2009). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos.* Buenos Aires: Aique. **Cap. 1** *Enseñar habilidades metacognitivas* Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti. En Metacognición y reflexión / Susana Isabel Arndt ... [et.al.]; recopilado por Rebeca Anijovich y Susana Isabel Arndt. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2015. https://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/metacognicion_y_reflexion.pdf

Boggino, N y Barés, E. (2019). *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad.* HomoSapiens. Rosario

Canal DGES (10 de diciembre de 2020). Anijovich, R. (2020). *Evaluar es más que calificar.* En las Jornadas Provinciales de Socialización de Experiencias de Práctica Docente. https://www.youtube.com/watch?v=Zd5txYl2DUo

Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional.* Ediciones Octaedro. España.

Celman, S. y otros (2009). *Aportes de la evaluación para la Formación Docente.* En Vol. 1 Núm. 3 (2009): Itinerarios Educativos.

Cols, E. (2011). *Estilos de Enseñanza.* HomoSapiens. Rosario.

Davini, María C. (2015). *La formación en la práctica Docente.* Paidós. Buenos Aires.

Díaz Barriga Arceo, F. Pérez Rendón, M. (2010). *El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado.* OBSERVAR 2010. 4, 6-27.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Paidós. Bs. Aires.

Edelstein, G. (2015). *Prácticas y residencias en la formación de docentes en Formación de Profesores, Currículum y Sujeto y Prácticas Educativas.* Miranda, E. y Paciulli Bryan, N.

Elola, N. y otras (2010). *La evaluación educativa.* Aique. Buenos Aires.

Foresi, M. F. y López Soledad (2022). Clase 3 *Prácticas y políticas en el acompañamiento de la formación.* Diplomatura de Estudios Avanzado en Prácticas de Acompañamiento a la Formación. UNR. Facultad de Humanidades y Artes.

Freire, Paulo e Ira Shor (1987). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora.* Siglo XXI. Buenos Aires.

Frigerio, G. (2011). *Huellas, trazos y trazas. Para pensar con otros.* Homo Sapiens y Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino.* Editores siglo veintiuno. Colección educación que aprende. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Grecco, B. (2022). *Trayectorias, cartografías, entramados institucionales.* La potencialidad de una mirada institucional en educación secundaria. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6675/6774

León, J., Dieguéz, E. y otros (2023). *El uso de la aplicación WhatsApp como herramienta educativa en tiempos de COVID-19.* EduMeCentro. Cuba. https://www.researchgate.net/publication/355341131_WhatsApp_como_recurso_educativo_y_tecnologico_en_la_educacion

Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Editorial Paidós. Buenos Aires.

Maggio, M. (2023). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir.* Tilde Editora. 2da edición ampliada. CABA.

Martínez, A., Vicente, Ma. A. y otros (2020). *WhatsApp como herramienta educativa en Educación Primaria: alumnado, docentes y familias.* Píxel-BIT Revista de Medios y Educación N° 58. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/101254/WhatsApp%20como%20herramienta%20educativa.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Placci, N. (2020). *1° Clase de Evaluación del Seminario Evaluación de procesos de formación en Práctica Profesionales.* Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. UNR. Facultad de Humanidades y Artes.

Podestá, M. E.; Luzuriaga, M. (2022) *Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa.* Universidad de San Andrés.

Poggio, Margarita, https://isep-cba.edu.ar/web/2019/09/25/margarita-poggi-la-evaluacion-produce-juicios-de-valor-que-tienen-efectos-sobre-lo-que-se-evalua/

Poggio, M. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en línea (2019). Clase 1: *¿De qué hablamos cuando hablamos de evaluación?.* Módulo de evaluación en el campo educativo. Especialización en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Pcia de Córdoba.

Rolnik, S. (2008) *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.* Porto Alegre: Sulina. https://www.academia.edu/19524084/CARTOGRAFIA_SENTIMENTAL_SUELY_ROLNIK

Sanjurjo, L. (2003). *Volver a pensar la clase.* HomoSapiens. Rosario.

Sanjurjo, L. (Coord). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* HomoSapiens. Rosario.

Sanjurjo, L. (2017). *Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales.* Actas del Simposium *Recursos para un Practicum de calidad.* Poio, España:REPPE.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones.* Editorial Paidós. Buenos Aires.

Señorino, O. y otros (2012) *Concepciones sobre la evaluación en profesores en formación: un estudio comparativo entre los alumnos de profesorados de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.* Revista de Evaluación Educativa, 1 (2) disponible en: http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current

Steiman, Jorge (2018) *Las prácticas de enseñanza.* Miño y Dávila. Bs. Aires.

Steiman, Jorge (2023) *Enseñar didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo.* Miño y Dávila Editores. Primera edición. Buenos Aires.

Tenutto Soldevilla, M. y Ferreyra, H. (2021) Cap. 6 *Prácticas de evaluación en Educación Superior* en Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior: nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad. Noveduc libros. Buenos Aires.

Vermersch, Pierre. *L´entretien d´explicitation.* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 1994, fragmentos de Cap 1 y 2 https://drive.google.com/file/d/1QwWeBrSvcfQxl42he6VyYOiPKYowVs_1/view?usp=sharing

Zabalza, M. A. (2004) *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.* Narcea Ediciones. Madrid. En: https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/6-diarios-de-clase-zabalza.pdf

Zeichner, K. (1987). *Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado.* Revista de Educación. Vol. 282. Págs. 161-189.

Zeichner y Liston (2013). *La práctica docente reflexiva. Raíces históricas de la enseñanza reflexiva.* https://drive.google.com/file/d/1sSWR_Y2jLL_oE3IZ3CH9bEcmHnwlLBPw/view?usp=sharing

Zeichner, K. y otros (2017). *El maestro como profesional reflexivo.* Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos
del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, con una
tirada de 500 ejemplares, en el mes de Octubre de 2023.




Algunos derechos reservados bajo la licencia Creative Commons.
*No se permite el uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas,
la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual
a la que regula la obra original.*

## AUTORIDADES

**Juan Schiaretti**
Gobernador

**Manuel Calvo**
Vicegobernador

**Walter Mario Grahovac**
Ministro de Educación

**Delia Provinciali**
Secretaria de Educación

**Liliana del Carmen Abrate**
Directora General de Educación Superior

**Mónica Alejandra Silva**
Referente Provincial Área de Práctica Docente







Ministerio de EDUCACIÓN

Dirección General de EDUCACIÓN SUPERIOR